Marilena Pavelescu

METODICA

predării limbii şi literaturii române

Ghid pentru susţinerea
examenelor de definitivare
şi de acordare a gradelor didactice

CORINT

Marilena Pavelescu este profesor titular de limba şi literatura română, gradul I, la Şcoala „Mihai Viteazul" din Târgovişte, formator judeţean pe probleme de evaluare şi didactica disciplinei, profesor metodist de limba română şi profesor consilier. A iniţiat şi coordonat concursul naţional interdisciplinar „Cuvinte care zidesc". Este autor al cărţii *Ajută-te singur* (Editura Macarie, Târgovişte, 2003) şi coautor al lucrărilor *Limba şi literatura română. 100 de variante. Enunţuri şi rezolvări* (Editura Gimnasium, Târgovişte, 2007), *10 (zece) din 10. Teste şi lucrări semestriale* (Editura Paralela 45, Piteşti, 2008), *Dirigenţia şi consilierea – ghid metodologic* (Editura Gheorghe Alexandru, Craiova, 2004). A publicat numeroase articole de profil.

Redactare: Alina Ioan
Tehnoredactare computerizată: Mihaela Ciufu
Coperta: Valeria Moldovan

Toate drepturile asupra acestei lucrări sunt rezervate Editurii CORINT,
parte componentă a GRUPULUI EDITORIAL CORINT.

ISBN: 978-973-135-562-7

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României
PAVELESCU, MARILENA
Metodica predării limbii şi literaturii române : ghid pentru susţinerea examenelor de definitivare şi de acordare a gradelor didactice / Marilena Pavelescu - Bucureşti: Corint, 2010

ISBN 978-973-135-562-7

371.3:811.135.1+821.135.1.09

CUPRINS

Prefață 11

CAP. I Noua paradigmă a studierii limbii române 15
1. Locul limbii şi literaturii române în structura noului plan-cadru 15
2. Modelul comunicativ-funcțional al programelor de limba şi literatura română 16
2.1. Sugestii de activități de predare interdisciplinară 20
3. Competența de comunicare 20
3.1. Formarea competenței lingvistice 22
4. Programa de limba română. Structură 24
4.1. Conținuturile 25
4.2. Locul şi rolul limbii şi literaturii române în cadrul ariei curriculare, relația cu alte arii curriculare 27
4.3 Relațiile dintre programele de limba română şi programele din aceeaşi arie curriculară 29
4.4. Puncte tari, puncte slabe ale programei de limba română 30
4.5. Curriculum opțional 31
5. Modele specifice predării disciplinei 32
5.1. Învățarea experiențială (Activitatea de *reviewing*). Exemple 35
6. Studiul gramaticii în şcoală 38
6.1. Corectitudine şi abatere de la normă 39
6.2. Principiile ortografiei române 40
7. Analiza. Tipuri de analize 42
7.1. Analiza fonetică (fonematică/fonologică) 43
7.2. Analiza morfologică 45
7.2.1. Compunerile gramaticale 47
7.3. Analiza sintactică 47
7.4. Analiza lexicală 49
8. Formarea noțiunilor. Criterii folosite în definirea acestora (logic, semantic, pragmatic, sintactic şi formal) 51
8.1. Tipuri de raționamente. Inductiv şi deductiv în predarea noțiunilor de limbă şi literatură 59
9. Educația permanentă. Învățarea pe tot parcursul vieții. Proiecte europene 64

CAP. II Metode şi tehnici eficiente folosite în cadrul orelor de limba şi literatura română 67
1. Tipuri de metode 69
1. 1. Metode de comunicare tradiționale 69
1. 2. Metodele moderne, active, de autostructurare 70
2. Tendințe în evoluția metodologiei 73
3. Factori în alegerea metodelor 74
4. Principiile didactice 75
4. 1. Principii promovate de Consiliul Europei. Comunicare interculturală 76
4. 2. Diversitate culturală 77
4. 3. Educația pentru cetățenie democratică 79
4. 4. Metode şi activități prin care se promovează educația pentru cetățenie democratică 81
5. Obiectivele educaționale. Tipuri. Exemple de obiective operaționalizate 82
5. 1. Obiectivele cognitive 82
5. 2. Obiectivele afective (*savoir-vivre*) 85
5. 3. Obiectivele psihomotorii 87
6. Resursele umane: actorii educației. Profesorul. Elevul 88
7. Forme de organizare a colectivului 93
7. 1. Activitatea individuală 94
7. 2. Activitatea frontală 95
7. 3. Activitatea grupală 95
8. Metode şi tehnici ale învățării bazate pe colaborare 97
8. 1. Lucrul în perechi 97
8. 2. Învățare prin cooperare 97
8. 3. Gândiți/Lucrați în perechi/Comunicați 100
8. 4. Adevărat/Fals 100
8. 5. Predarea reciprocă. Variantă: *Cei patru muschetari* 101
8. 6. Instruirea reciprocă (Mozaic) 102
8. 7. Învățarea cooperantă 104
8. 8. Metoda piramidei 104
8. 9. Turul galeriei 105
8.10. Philips 6/6 105
9. Resursele materiale 106
9. 1. Timpul 106
9. 2. Resurse informaționale 107
9.2.1. Manualul. Mijloacele de învățământ, auxiliare ale metodelor 107
9.2.2. Funcțiile mijloacelor de învățământ 109
9. 3. Tipuri de mijloace de învățământ 109
9.3.1. Materialele vizuale 109
9.3.2. Mijloacele audiovizuale 111

9.3.2.1. Instruirea asistată de calculator (IAC) 113
9.3.2.2. Metoda activității cu fișe 114
10. Metode, strategii, tehnici folosite pentru dezvoltarea capacității de receptare şi producere a mesajului oral şi scris 115
10.1. Relația dintre procesele receptării şi ale producerii unui mesaj . . 115
10.2. Comunicarea orală. Receptarea şi emiterea mesajului 116
10.2.1. Înțelegerea mesajului. Tipuri de activități 117
10.2.2. Ascultarea activă 120
10.2.3. Actul receptării 121
10.2.4. Producerea discursului oral. Compoziții (texte) orale . . . 124
10.2.4.1. Monologul 124
10.2.4.2. Dialogul oral 127
10.2.4.3. Conversația. Tipuri 129
11. Metode şi tehnici ale predării-învățării bazate pe comunicare 130
11.1. Expunerea 130
11.1.1. Explicația 131
11.1.2. Povestirea 132
11.1.3. Prelegerea 133
11.1.3.1. Tipuri de prelegeri interactive 133
11.2. Conversația ca metodă didactică 134
11.2.1. Tehnici de chestionare pentru creşterea calității răspunsurilor 136
11.2.2. Listă orientativă cu întrebări şi cerințe pentru lecțiile de literatură 137
11.2.3. Discuția 138
11.2.4. Controversa academică 139
11.3. Tehnica argumentării şi contraargumentării 140
11.4. Dezbaterea 145
11.5. Linia valorilor. Colțurile 148
11.6. Procesul literar 149
12. Problematizarea. Învățarea prin rezolvarea de probleme 152
12.1. Exerciții/activități de antrenare în vederea identificării şi rezolvării de probleme 154
13. Metode de comunicare scrisă 154
13.1. Comprehensiunea mesajului scris din texte literare şi nonliterare 154
13.2. Lectura 155
13.2.1. Formarea competenței informaționale 156
13.2.2. Cultivarea lecturii ca tehnică fundamentală de muncă intelectuală 157
13.2.3. Metoda RICAR 158
14. Lucrul cu manualul şi alte auxiliare 159

15. Lectura ca metodă specifică disciplinei şi ca activitate literar-culturală 159
15. 1. Lectura textului literar 159
15. 2. Activităţi care contribuie la dezvoltarea competenţelor de comprehensiune a textului 161
15. 3. Strategii de lectură. Niveluri de înţelegere 161
15. 4. Lectura mediatoare – prelectura. Orizontul de aşteptare 163
15. 5. Lectura inocentă 165
15. 6. Lectura explicativă 166
15. 7. Lectura interpretativă 167
15. 8. Lectura critică 169
16. Strategii şi metode folosite în postlectură 170
16. 1. Reacţia cititorului după studiul textului 171
16. 2. Impresii la prima lectură: bliţ şi triada VAS 171
16. 3. Harta subiectivă a lecturii 173
16. 4. Jurnalul cu dublă intrare 173
16. 5. Agenda în trei părţi sau jurnalul triplu 174
16. 6. Lasă-mă pe mine să am ultimul cuvânt 174
16. 7. Jurnalul de lectură 175
16. 8. Substituirea 177
16. 9. Tehnica Sherlock Holmes 178
16.10. Axiologia textului 178
17. Dificultăţi în realizarea comprehensiunii 179
17. 1. Verificarea înţelegerii unui text 180
18. Grilă de lectură operaţională pentru receptarea textului literar narativ 180
19. Textul dramatic. Grilă de receptare 189
20. Grilă de lectură operaţională pentru receptarea textului liric 192
20. 1. Dezvoltarea gustului pentru lectură. Metode şi tehnici 195
20. 2. Lectura predictivă 196
20. 3. Variantă: tabelul presupunerii 197
20. 4. Listă de cărţi 198
20. 5. Prezentarea de carte 199
20. 6. Termenii-cheie iniţiali 199
21. Metode de comunicare interioară 200
21. 1. Reflecţia. Exemple de activităţi 201
21. 2. Scrierea liberă (*freewriting*) 201
22. Metode de explorare 202
22. 1. Demonstraţia 202
22. 2. Modelarea 204
22.2.1. Producerea de text în raport cu o structură dată 205
22. 3. Observarea 206

23. Producerea unui text scris. Activități de comunicare scrisă. Metode şi procedee 207
23.1. Caracteristici ale textului 209
24. Cunoaşterea tipologiei mari a textelor 211
24.1. Texte produse din text 214
24.1.1. Rezumatul 214
24.1.2. Conspectul 214
24.1.3. Caracterizarea unui personaj literar 215
24.1.4. Comentariul 218
24.1.5. Analiza stilistică 222
24.1.6. Analiza literară 226
25. Redactarea compunerilor imaginative 231
25.1. Activități pregătitoare pentru redactarea compunerilor 237
25.2. Tehnici utilizate în predarea unor conținuturi diverse 238
25.3. Revizuirea circulară 239
25.4. Compunerea narativă 240
25.5. Compunerea descriptivă 243
25.6. Evaluarea compunerilor 246
26. Literar şi nonliterar 247
26.1. Redactarea textelor nonliterare 248
26.1.1. Textul narativ nonliterar. Anecdota. Gluma 248
26.1.2. Textul informativ 249
26.1.2.1. Anunțul 249
26.1.2.2. Recenzia 249
26.1.2.3. Afişul 249
26.1.2.4. Cronica plastică. Prezentarea unui tablou 250
26.1.2.5. Articolul de ziar 250
26.1.2.6. Ştirea 251
26.2. Redactarea compunerilor-corespondență 253
26.3. Textul injonctiv. Reclama 254
27. Metode de raționalizare 255
27.1. Algoritmul ca metodă didactică. Sugestii de aplicații 255
27.2. Algoritmul de identificare a propozițiilor subordonate dintr-o frază 256
28. Metode de acțiune 257
28.1. Exercițiul 257
29. Învățarea prin descoperire 259
30. Strategii şi metode specifice gândirii critice 262
30.1. Gândeşte-Perechi-Prezintă (GPP) 263
30.2. Maratonul de scriere 264
30.3. Cvintetul 265
30.4. Metoda cubului 265
30.5. Bulgărele de zăpadă 269

30. 6. Blazonul personajului 270
30. 7. Metoda cadranelor 271
30. 8. Ştiu/Vreau să ştiu/Am învățat 272
30. 9. Metoda R.A.I. 272
30.10. Metoda Graffiti 273
30.11. Început amuzant 273
30.12. Explozia stelară (*starbursting*) 273
30.13. Metoda SINELG 274
30.14. Diagrama cauzelor şi a efectului 274
30.15. Hărțile conceptuale – limbajul iconic 276
30.16. Ciorchinele 277
30.16.1. Metoda cluster (variantă a metodei ciorchinelui) 278
30.17. Organizatorul grafic 278
30.18. Diagrama Venn 280
30.19. Pălăriile gânditoare. Aplicații 280
30.20. Frisco 284
30.21. Metoda horoscopului 285
30.22. Eseul de cinci minute 286
30.23. Brainstormingul 286
30.24. Sinectica. Teorie şi aplicații 287
30.25. Variante: animarea metaforelor şi comparațiilor 290
30.26. Caligrama 291
30.27. Benzile desenate 291
30.28. Posterul 291
30.29. Puzzle-ul 292
30.30. Simularea 293
30.31. Jocul 294
30.31.1. Jocul de rol 295
30.31.2. Jocul perspectivelor 298
30.31.3. Jurnalistul cameleon 301
30.31.4. Mima 301
30.31.5. Harta vocilor 301
30.31.6. Golul de informații 302
30.31.7. Jocul de-a detectivul 302
30.31.8. Jocuri de cuvinte 302
30.31.8.1. Jocuri fonetice 302
30.31.8.2. Jocuri de enigmistică 304
30.31.8.3. Jocuri semantice. Jocul figurilor de stil 305
30.31.8.4. Reconstituiri 306
30.31.8.5. Calamburul 307
30.31.8.6. Epigramele 307
30.31.8.7. Ghicitorile 308

CAP. III Evaluarea 309
1. Tipuri de evaluare 309
2. Funcții şi etape ale evaluării 310
3. Metode şi tehnici de evaluare 311
3.1. Metodele tradiționale 311
3.2. Probele orale 312
3.3. Probele scrise 313
3.3.1. Testele elaborate de profesorii clasei 313
3.4. Tipuri de teste 314
3.5. Itemi obiectivi 314
3.6. Itemi semiobiectivi 317
3.7. Itemi subiectivi 320
3.7.1. Itemii de tip eseu. Eseul 321
3.7.2. Ghid de structurare a unui eseu 322
4. Modelul evaluării autentice 323
5. Metode complementare de evaluare 325
5.1. Investigația 325
5.2. Referatul 326
5.3. Observația sistematică a activității şi a comportamentului elevilor 328
5.4. Scara de clasificare 328
5.5. Evaluarea individuală a activității desfăşurate în cadrul grupului 329
5.6. Metoda proiectelor 330
5.6.1. Descrierea unui proiect 335
5.7. Portofoliul 337
5.7.1. Evaluarea şi autoevaluarea portofoliului 338
6. Autoevaluarea 340

CAP. IV Minidicționar de termeni utilizați în proiectarea didactică 341
1. Proiectarea 341
1.2. Rolul componentelor programei pentru orientarea activității profesorului 341
1.2.1. Lectura personalizată a programei 341
1.2.2. Proiectarea eşalonată (proiectarea anuală, semestrială, pe unități de conținut) 342
2. Planificarea detaliată a unei unități de învățare 347
2.1. Scenariul pedagogic 348
2.2. Strategia didactică 350
2.2.1. Strategii didactice centrate pe elev 352
3. Inteligențele multiple 352

3.1. Aplicație pentru o lecție de receptare a unui text 356
3.2. Aplicație pentru redactare de text 357
3.3. Aplicație pentru o lecție de gramatică 358
3.4. Cei şapte magnifici 359
4. Sarcina de învățare 360
5. Lecția 361
5.1. Tipuri de lecție 361
5.2. Momentele lecției 363
6. Proiectul didactic 367
7. Model de structurare a lecției de tip evocare.
Realizarea sensului. Reflecție 373

CAP. V Activitățile extraşcolare 375
1. Excursia 375
2. Cercurile literare 376
2.1. Concursurile şi cercurile literare 377
3. Redactarea revistelor şcolare 377

Postfață 379
Bibliografie 380

PREFAŢĂ

Printr-un dublu demers, teoretic şi aplicativ, lucrarea *Metodica predării limbii şi literaturii române* a doamnei profesoare Marilena Pavelescu dezvoltă probleme sensibile ale învățământului actual: *Care este rolul studierii limbii române în gimnaziu şi liceu? Dar al literaturii? Care sunt exigențele modelului comunicativ-funcțional propus de programă? Există un model ideal de predare a disciplinei? Care este astăzi relația profesor–elev? Raportul profesor–elev s-a schimbat de-a lungul timpului atât de mult, încât se poate vorbi de o criză a autorității? În ce termeni trebuie aşezată relația dintre nou şi vechi? Cum reuşesc să-mi ating obiectivele propuse?*

Fără pretenția de abordare exhaustivă, imposibil de realizat într-o lucrare de sinteză, autoarea propune, implicit sau explicit, soluții pragmatice care au la bază ideea că actul didactic trebuie subordonat dezvoltării competenței de comunicare, înțeleasă ca un ansamblu complex de competențe de natură lingvistică, sociolingvistică şi pragmatică.

Prezentarea metodelor, tradiționale sau moderne, folosite în predarea gramaticii este întreprinsă din perspectiva dezvoltării acestor competențe. În acest domeniu, nu mai interesează achiziția pură de noțiuni, aşadar accentul nu se va mai pune pe un astfel de proces: gramatica, conceptele teoretice trebuie învățate pentru a forma deprinderi de ascultare/lectură, vorbire/producere de text. „Exigențele impuse de noua programă direcționează profesorul înspre desfăşurarea unor activități, strategii, sarcini de învățare care să-l pună pe elev în ipostaza de locutor/interlocutor, capabil să-şi aleagă cuvintele în funcție de context, de parteneri, de alte circumstanțe, capabil să-şi adapteze permanent limbajul la nevoile sale” (p. 53).

Autoarea subliniază însă, în acelaşi timp, faptul că statutul de sistem coerent al limbii/limbajului impune o cunoaştere destul de rafinată a componentelor şi funcțiilor sale, pentru ca limbajul să fie corect şi nuanțat folosit în varii situații, deziderat ce nu se poate realiza în afara unor activități de asimilare a unor concepte metalingvistice.

În ce priveşte studiul textului literar, modalitățile de abordare propuse stau sub semnul unei duble finalități: pe de o parte, să trezească şi să păstreze în rândul elevilor bucuria lecturii inocente, iar pe de altă parte, să-i formeze ca cititori avizați de carte (beletristică, dar şi de specialitate). Considerăm elocventă alegerea ca motto pentru capitolul „Lectura inocentă” (p. 167) a următorului citat aparținând lui Jean Paul Sartre: „Acestor cărți [polițiste] şi nu frazelor iscusite de Chateaubriand le datorez eu primele

mele întâlniri cu Frumusețea. Când le deschideam, uitam de toate: pentru a citi? Nu, ci pentru a muri de plăcere". Cum plăcerile se cer însă mărturisite, împărtăşite, este nevoie ca elevul de azi, adultul de mâine, să fie capabil să le şi verbalizeze. Vor fi inutile toate comentariile, toate expozeurile superbe ale profesorului, dacă, după ce a închis cartea, elevul va spune: *Ce frumoasă a fost!*... şi atât. Şcoala trebuie să-l formeze astfel încât să se întrebe şi să încerce să dea răspuns unor întrebări de tipul: *Ce vrea să spună, unde vrea să ajungă acest text*? Elevul trebuie învățat să pună în relație diversele elemente, componente din „țesătura" textului, „să-l demonteze" astfel încât să descopere sensul ascuns al operei, „desenul din covor". Profesorul de limba română trebuie să-i pună la dispoziție elevului un aparat conceptual şi strategii de lectură care să-l ajute să deplaseze semnificațiile din sfera realului apropiat imediatului, în sfera simbolicului, a generalului, prin sesizarea efectelor de stil şi a tehnicilor folosite. Autoarea subliniază că profesorul nu trebuie să aibă în vedere interpretarea ca „rostire autorizată" (aserțiune unică, adevărată sau falsă), ci ca o enunțare secundă, personală, care să se înscrie în limitele impuse de text. Mesajul autoarei este evident. Profesorul nu poate pierde din vedere să pună lectura şi sub o altă exigență: „A citi înseamnă a învăța (în dublu sens: a te instrui şi a înțelege)", aşa cum afirma Nicolae Manolescu.

Sunt prezentate, de-a lungul a numeroase pagini, tipuri de lectură (mediatoare, inocentă, explicativă şi interpretativă), strategii, tehnici şi metode care, folosite în actul didactic pentru a fi apropriate de elevi, interiorizate de aceştia, îi modelează ca persoane ce vor continua să citească cu plăcere şi după ce au părăsit băncile şcolii, fiind capabili, în acelaşi timp, să-şi verbalizeze şi propriile trăiri, reflecții generate de text. Profesorul de limba română, prin metodele folosite, trebuie să urmărească permanent racordarea dimensiunii afectiv-intelectuale a operei literare cu sensibilitatea şi imaginația creatoare a elevului.

Doar în măsura în care şcoala va reuşi să-i ofere un aparat conceptual coerent, bine structurat şi accesibil, elevul va reuşi să contribuie creator la construirea sensului unei opere literare, să realizeze de-a lungul vieții comparații şi să evalueze din punct de vedere estetic diverse opere ale literaturii naționale şi universale.

Pentru a le facilita elevilor formarea acestor deprinderi, autoarea propune colegilor profesori utilizarea în actul predării a unor grile de receptare a textului literar (narativ, liric, dramatic) care să-i invite pe elevi la o muncă de formare şi informare, acest tip de abordare corelându-se perfect cu exigențele învățământului modern.

O altă temă majoră a lucrării se referă la producerea de text, fie el dependent de un altul, fie liber, imaginativ. Lucrarea acordă un spațiu destul de larg acestei problematici, începând cu definirea condițiilor de textualizare a unor secvențe şi continuând cu avansarea de grile, sugestii pentru redactarea unor texte dependente sau libere, orale sau scrise. Trebuie reținut că, riguros, coerent şi temeinic, demersul propus de doamna profesoară oferă sugestii, nu şabloane.

Ultima parte a lucrării, de un real folos în primul rând studenților şi profesorilor debutanți, dar nu numai lor, cuprinde elemente de proiectare didactică, cu exemple concrete

şi propuneri privind modalitatea de structurare a diverselor momente ale unei lecții. Capitolul referitor la tipurile, criteriile şi instrumentele de evaluare cuprinde referiri la valoarea formativă pe care trebuie să o aibă această etapă a procesului didactic, oferă exemple de metode complementare de evaluare care-i vor ajuta pe elevi să se integreze armonios într-o societate caracterizată printr-un ritm extraordinar de rapid al schimbării (proiectul, portofoliul).

Apreciem în mod deosebit echilibrul pe care autoarea îl păstrează în abordarea relației dintre nou şi vechi, atât la nivelul literaturii de specialitate, cât şi al celei psihopedagogice. Coabitează în traseul expozitiv idei preluate din ştiințe recent apărute (pragmatică, sociolingvistică, naratologie, teoria textului şi semantică), alături de cele preluate dintr-o ştiință veche de 2000 de ani, cum ar fi retorica. Sunt valorificate şi subliniate virtuțile unor metode vechi (expunerea, conversația, analiza, exercițiul etc.), alături de prezentarea unor metode nou apărute (cunoscute îndeosebi sub numele de metode ale gândirii critice).

Prin informațiile teoretice riguroase şi de actualitate, atât în plan metodologic, cât şi al specialității, prin soliditatea şi coerența ideilor şi a exemplelor personale care întovărăşesc expunerile teoretice, lucrarea este de un real folos unui public larg: studenților, care vor găsi explicate concepte-cheie şi modele de proiectare, profesorilor care doresc să susțină examenele de grad sau de definitivare, dar şi celor cu vechime la catedră, dornici să se confrunte cu noi experiențe.

Prof. univ. dr. N. Georgescu
Universitatea „Hyperion”, Bucureşti

CAPITOLUL I

NOUA PARADIGMĂ A STUDIERII LIMBII ROMÂNE

1. LOCUL LIMBII ŞI LITERATURII ROMÂNE ÎN STRUCTURA NOULUI PLAN-CADRU

Modificările apărute în evoluția societății românești, şi nu numai, se reflectă şi în modul de organizare şi derulare a învățământului, de la nivel macroeducațional, până la ora de curs.

În urma unor revizuiri curriculare succesive, menite a compatibiliza *Curriculumul național* cu cel european, s-au creat premise de focalizare asupra celor opt domenii de competențe-cheie europene, asupra cărora toate documentele de politici şi strategii europene şi naționale insistă. Printr-o abordare sistematică a *Curriculumului național* sunt urmărite cele opt competențe pe care trebuie să le aibă formate elevul la capătul şcolarității obligatorii:

- comunicarea în limba maternă;
- comunicarea în limbi străine;
- competențe de bază în ştiințe, matematică şi tehnologie;
- competențe digitale;
- competențe metacognitive: *a învăța să înveți*;
- competențe civice, interpersonale şi interculturale;
- competențe antreprenoriale;
- sensibilizare şi exprimare culturală.

Formarea primelor două tipuri de competențe reprezintă în principal obiectul disciplinelor grupate în aria curriculară „Limbă şi comunicare", din care face parte şi limba şi literatura română. La nivelul diverselor cicluri de învățământ, aceasta, printr-un studiu integrat, îşi propune formarea şi consolidarea competențelor de comunicare orală şi scrisă şi a deprinderilor de lectură (capacitatea de a înțelege şi de a interpreta textele, de a fi un cititor competent şi autonom, care să reflecteze la viziunea despre lume, despre condiția umană sau despre artă exprimată în textele studiate).

Necesitatea operării unor modificări în direcția realizării concrete a acestor competențe de comunicare a ieşit clar în evidență în urma analizei rezultatelor de la testele Pisa, care au dezvăluit o serie de carențe ale sistemului de învățământ românesc, responsabil de slabele abilități de comunicare ale elevilor, dovedite în înțelegerea şi redactarea unor texte scrise.

În ceea ce priveşte achiziționarea unor competențe precum conştiința culturală, cele civice şi interpersonale, aria curriculară „Limbă şi comunicare” îşi împarte responsabilitatea cu discipline aparținând altor arii, cum ar fi: „Om şi societate”, „Arte” etc., deoarece în anii de şcolaritate, prin intermediul lecturilor, elevii interiorizează valori fundamentale ale omenirii: adevăr, frumos, dreptate şi libertate, toleranță şi deschidere.

Paradigma clasică predare–învățare se modifică radical devenind învățare–predare, orientând activitatea profesorului către centrarea pe elev, în direcția valorificării experienței şi intereselor elevilor, a stimulării reflecției şi a lucrului în grup.

Din perspectiva acestei noi paradigme, disciplina limba şi literatura română îşi propune o abordare multifactorială a limbii:

a. ca set de reguli formale, presupunând însuşirea unui limbaj metalingvistic;
b. ca vehicul al comunicării eficiente (comunicării lingvistice i se alătură cea enciclopedică şi cea pragmatică);
c. ca demers de cunoaştere a identității noastre spirituale şi culturale (identitate individuală şi colectivă în acelaşi timp);
d. ca vehicul al culturii proprii şi universale.

2. MODELUL COMUNICATIV-FUNCŢIONAL AL PROGRAMELOR DE LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ

Predarea integrată

Modelul comunicativ-funcțional adoptat de programă propune abordarea studiului limbii din perspectiva funcției de comunicare. Unitățile lingvistice nu mai interesează în sine şi pentru sine, ci pentru rolul pe care îl au în procesul de comunicare şi de transmitere a informației. Prezența conținuturilor gramaticale sub titulatura de „Elemente de construcție a comunicării” este relevantă pentru noua direcție. De asemenea, termenul de „morfosintaxă”, prezent în programă, orientează activitatea profesorului în direcția sesizării flexibilității dintre granițele limbii, a intercondiționării faptelor de limbă.

Într-o astfel de abordare, textul literar/nonliterar devine punctul de plecare al unor activități de comunicare orală/scrisă, iar elementele de teorie gramaticală, pretextul unor activități de comunicare identificabile în realitate. De asemenea, activitățile desfăşurate contribuie la formarea unor priceperi şi deprinderi de muncă intelectuală (căutare de informații, redactare de text literar sau nonliterar, citirea/redactarea unui tabel, performarea unor acte de vorbire etc.) necesare rezolvării unor sarcini diverse cu suport în realitate.

Accentul pus pe caracterul limbii de vehicul al comunicării interumane presupune dezvoltarea deprinderilor integratoare: receptarea mesajului oral/scris şi emiterea/producerea mesajului oral/scris.

Predarea integrată nu reprezintă o noutate în peisajul învățământului românesc decât la nivel conceptual. Recomandările programelor actuale privind predarea integrată a conținuturilor din cele trei domenii ale disciplinei (lectură, practica rațională şi funcțională a limbii, elemente de construcție a comunicării) se regăsesc încă din 1908, în programa şcolară care prevedea că trebuie excluse abordarea mecanică şi predarea separată a

problemelor de limbă de cele de literatură, deoarece limba este un organism viu. „Nu vor fi lecții deosebite, de câte o oră întreagă de gramatică sau exerciții de vorbire [...], ci aceste părți ale cursului se vor face numai în jumătatea a doua a unei ore de lectură, când una, când alta, după cum se potrivesc cu bucata citită."[1]

Prin integrarea celor trei domenii trebuie să se înțeleagă o modalitate de abordare care implică interacțiunea lor prin corelarea elementelor de construcție a comunicării (unități fonologice, lexicale şi gramaticale) cu cele de comunicare (acte de vorbire, scriere, redactare) şi de lectură.

Înțelegerea şi producerea mesajelor scrise/orale subordonează toate domeniile lingvisticii: morfologie, sintaxă, pragmatică, semantică, la ele adăugându-se gramatica textuală şi elemente de stilistică lingvistică.

Textul literar şi nonliterar constituie spațiul perfect pentru realizarea acestei interacțiuni, asigurând echivalența care există direct între procesele ce definesc atât exprimarea orală (vorbirea), cât şi exprimarea scrisă (redactarea). Înțelegerea unui text, a relațiilor care se stabilesc între personaje sau a mesajului transmis nu se poate realiza fără înțelegerea şi recunoaşterea valorilor semantice ale unor cuvinte, fără sesizarea rețelelor semantice, a semnificației modurilor şi timpurilor verbale, iar din punct de vedere sintactic, adeseori topica, semnele de punctuație furnizează indicii asupra relațiilor emoționale ce se stabilesc între personaje. În ceea ce priveşte redactarea de text, ea este condiționată de cunoaşterea şi înțelegerea unor categorii gramaticale cu rol în realizarea coerenței şi coeziunii sociale.

De aceea, orice categorie gramaticală sau noțiune fonetică va fi explicată şi însuşită în consens cu legile actului de comunicare, oral sau scris, şi nu conform principiului teoretic gramatical, deoarece mai presus de cunoaşterea teoretică trebuie să fie folosirea corectă şi eficientă a limbii în diverse contexte, sensibilizare față de cultura proprie şi cea a Europei.

Modalități frecvente de integrare

Organizarea pe arii curriculare urmăreşte să faciliteze predarea integrată prin:

1. Polarizarea cunoştințelor **pe centre de interese**, cu integrarea cunoştințelor în jurul unui pol ştiințific (scheme conceptuale, metode de investigații statistice), în jurul unui pol practic (alcătuirea de proiecte) şi în jurul unui pol personal (activitățile în grup etc.).

2. Integrarea cunoştințelor **prin lecție**, care să se constituie într-un ansamblu flexibil, conceput printr-o schemă integrativă care să urmărească noțiunile esențiale ale domeniului abordat, să folosească metode specifice de investigare, să studieze manifestările fenomenelor implicate, consecințele şi variantele de soluționare sau optimizare a unor probleme.

3. Integrarea cunoştințelor în jurul unor activități fundamentale, cum ar fi cele de cercetare, redactare de proiecte, creație artistică etc.

---

[1] *Programa analitică a învățământului secundar*, Ministerul Cultelor şi Instrucțiunii Publice, Bucureşti, 1908, pp. 36-38, apud Alina Pamfil, Ioana Tămăian, *Studiul limbii şi literaturii române în secolul XX. Paradigme didactice*, Casa Cărții de Ştiință, Cluj-Napoca, 2005).

Ştergerea frontierelor dintre limbă şi literatură se poate produce:

a. prin proiectarea activităților pe unități de învățare care să cuprindă unitar elemente de lectură, de practică funcțională a limbii şi de construcție a comunicării;

b. prin proiectarea la fiecare oră a unor activități integratoare în care textul literar studiat sau temele propuse din domeniul literaturii devin nuclee care generează discutarea unor probleme de limbă (fonetică, vocabular, morfologie, sintaxă) şi de practică rațională şi funcțională a limbii. Exemplu: descrierea-adjectivul-epitetul-compuneri după un suport vizual;

c. prin corelarea faptelor lingvistice cu diverse acte de comunicare, identificate în texte diferite şi exersate apoi în contexte obişnuite (a saluta, a-şi cere scuze, a solicita etc.). Putem cita ca exemple: expresiile verbale impersonale folosite pentru atenuarea impunerii, predilecția pentru anumite moduri în realizarea unor solicitări, folosirea diminutivelor şi a augmentativelor în realizarea unei viziuni particulare asupra lumii etc.;

d. prin studierea faptelor de limbă pe documente autentice (diverse tipuri de texte). Exemple: reclamele (textul publicitar) şi modurile verbului, momentele subiectului şi timpurile verbului etc.;

e. prin realizarea unor dosare/portofolii/proiecte ce reunesc noțiuni de teorie literară, tipuri de texte, diverse reguli ortografice etc.;

f. prin participarea la activități în grup, discuții pe marginea unor texte, rezolvarea de probleme;

g. prin activități de resituare a secvențelor ce conțin cunoştințe teoretice de natură comunicativă, metalingvistică şi metatextuală în contexte variate, organizate în funcție de interesele şi nevoile elevilor;

h. prin activități de tipul jocului de rol, al procesului literar, al dezbaterilor etc.

În spiritul noii programe, profesorul nu va mai fi interesat exclusiv de recunoaşterea formelor sau de simpla descriere a fenomenului gramatical. Limba nu trebuie predată pentru un auditor ideal (inexistent), ci pentru unul concret, care să învețe să utilizeze faptul gramatical **în** şi **pentru** transmiterea mesajului, a informației, nu doar în contexte formale, ci şi informale.

Studierea adjectivului, de exemplu, poate fi realizată într-o lecție de gramatică pură sau într-o oră de literatură în care s-au purtat discuții asupra rolului acestor părți de vorbire într-o poezie, cu extindere, apoi, asupra situațiilor de comunicare din viața cotidiană în care se foloseşte această parte de vorbire (contexte lingvistice şi extralingvistice).

Simpla memorare a formelor de pronume/adjectiv pronominal demonstrativ nu mai prezintă interes în sine, ci doar în măsura în care îl sensibilizează pe elev asupra rolului (deictic sau anaforic) pe care-l îndeplineşte în text/discurs şi a faptului că pronumele nu are referințe proprii, ci le capătă din context. „Acesta" poate însemna, în funcție de context, un anumit loc, o anumită persoană, dar în alt context poate însemna un cu totul alt loc/o cu totul altă persoană. Identificarea corectă a referentului va determina înțelegerea corectă a sensului unui text literar sau nonliterar şi va facilita producerea de texte coerente şi coezive.

Studierea unui concept gramatical se poate realiza având ca suport un text literar (narativ, dialogat, descriptiv) sau nonliterar. Sesizarea şi identificarea mărcilor gramaticale prin care sunt prezentați indicii temporali, spațiali sau personajele contribuie la o înțelegere corectă şi nuanțată a textului respectiv.

Rezumarea, construirea, comentarea şi interpretarea textelor literare/nonliterare nu se pot face în afara apelului la elemente de construcție a comunicării şi de practică funcțională a limbii.

Predarea interdisciplinară

Compatibilizarea *Curriculumului național* cu cel european a condus la o organizare pe arii curriculare care să integreze experiențele de învățare, pentru a favoriza dezvoltarea unor structuri cognitive cuprinzătoare. Privită din acest aspect, aria curriculară apare ca o experiență de predare şi învățare interdisciplinară, oferind o perspectivă multi- sau interdisciplinară asupra obiectelor de studiu: noțiunile de matematică, fizică, chimie şi biologie, limbă şi filosofie şi altele nu se adună într-un colaj, ci într-o construcție unitară, în una şi aceeaşi lecție.

Integralizarea pe verticală a conținuturilor constă în continuitatea cunoştințelor de la o clasă la alta, iar integralizarea pe orizontală înseamnă transferarea cunoştințelor dintr-un domeniu al cunoaşterii în alte domenii de cunoaştere şi de viață.

Limba şi literatura maternă, ca orice disciplină complexă, concentrează diferite domenii ale unor ştiințe, beneficiind în acelaşi timp de sprijinul unor ştiințe de graniță. Astfel, studiul unui text pune în valoare cunoştințe din domenii variate, precum: lingvistică, teorie şi istorie literară, critică literară, comunicare, semiotică, psiholingvistică, sociologie, sociolingvistică, etnografie, antropologie, semantică, stilistică, poetică, retorică, estetică etc.

Textele literare permit, de asemenea, conexiuni cu discipline din alte arii curriculare, mai apropiate sau mai depărtate: „Arte" (teatrul, filmul, muzica, pictura), „Om şi societate" (istoria, cultura civică, geografia, există chiar o ramură numită geografia poetică), „Matematică şi ştiințe ale naturii" (fizică, lingvistică matematică). Concepte precum „valențe" vehiculate de unele gramatici sunt preluate din chimie, „cod" din informatică, „câmp" din matematică, iar în teoria literară se regăsesc termeni comuni picturii, cinematografiei, muzicii etc. (*mise en abîme*, disonanță etc.).

În studierea actelor de comunicare, aşa cum observa Eugen Coşeriu, nu trebuie pierdută din vedere pluralitatea factorilor care orientează un discurs: „situația (directă şi indirectă), regiunea (zona, mediul şi ambientul), contextul idiolingvistic, de discurs şi extralingvistic (fizic, empiric, natural, practic, istoric şi cultural) şi universul de discurs"[2]. Toți aceşti factori contribuie la atribuirea unui sens, proces ce presupune corelații cu discipline din alte arii curriculare.

Interdisciplinaritatea se poate implementa atât la nivelul curriculumului şcolar, macro-educațional (cel al proiectării şi elaborării curriculumului: planuri, programe,

[2] *Profesorul Eugen Coşeriu şi lingvistica integrală*, prof. Georgeta Corniță, în revista *Memoria ethnologică*, Anul II, nr. 2-3, februarie-iunie, 2002:
http://www.cultura- traditionala.ro/?act=memoria_ethnologica/coperti.

manuale şcolare), cât şi microeducaţional (al activităţilor de predare-învăţare-evaluare, desfăşurate într-un cadru formal sau informal). Teme precum raportul dintre literatură şi celelalte arte reprezintă variante de abordare didactică cu o profundă deschidere transdisciplinară şi contribuie la realizarea unor corelaţii intra- şi interculturale. Textele literare şi nonliterare selectate de către autorii de manuale şi de către profesori vor reflecta şi exigenţele noilor educaţii, ca valori pedagogice importante ale secolului XXI, realizându-se astfel premise pentru integralizarea demersurilor curriculumului de dirigenţie, educaţie civică şi a curriculumului de limba şi literatura română.

2.1. Sugestii de activităţi de predare interdisciplinară

■ Realizaţi un proiect în care să prezentaţi, pe baza cărţii *Amintiri din copilărie*, de Ion Creangă, elementele de natură autobiografică referitoare la şcolile prin care a trecut Nică, localizându-le pe o hartă corect şi coerent construită, cuprinzând forme de relief, ape, oraşe etc. (corelaţii cu geografia).

■ Redactaţi un proiect în care să prezentaţi un personaj dintr-o fabulă de…, din perspectiva cât mai multor discipline (biologia, geografia, tehnologia, matematica, fizica etc.).

■ Reflectaţi la următoarele întrebări şi încercaţi să răspundeţi la ele: *Există vrăji? Ce spune ştiinţa despre ele? Se poate transforma lumea după ele?* (*Moara lui Califar*, de Gala Galaction).

■ Realizaţi un proiect/un referat în care să prezentaţi cum sunt tratate drepturile copilului în *Amintiri din copilărie* (dreptul la educaţie, la opinie etc.).

■ Redactaţi biografia posibilă a lui Ion Creangă, dacă Nică ar fi rămas în sat.

Prin asumarea unor roluri (jocul de rol), realizarea unor dialoguri, dramatizarea unor scene, redactarea unui jurnal sau a unor compuneri pornind de la textele literare studiate (de tipul *Creangă rămas în sat*; *Creangă scriitorul*; *Reconstituiţi drumurile Vitoriei Lipan din romanul* Baltagul etc.), elevii pot realiza produse care să angajeze mai multe discipline.

3. COMPETENŢA DE COMUNICARE

Competenţa înseamnă cunoştinţe dinamice, adică „nişte cunoştinţe potenţiale mobilizabile într-un mare număr de situaţii diferite de acelaşi tip”[3].

În documentele Comisiei Europene, competenţa de comunicare este definită ca „abilitatea de a exprima şi interpreta gânduri, sentimente şi fapte, atât scris, cât şi oral, în cadrul întregului spectru de contexte sociale: muncă, familie şi timp liber”[4]. Formarea competenţei de comunicare integrează în aceeaşi măsură cunoştinţe, capacităţi

[3] Adrian Ghicov, „Corelarea în reţea ca premisă a învăţării performante”, în *Didactica Pro*, Revista de teorie şi practică educaţională a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA, nr. 6 (52), 2008: http://www.prodidactica.md/revista/Revista_52.pdf.

[4] *Cadrul european comun de referinţă pentru limbi: învăţare, predare, evaluare*, Comitetul Director pentru Educaţie „Studierea limbilor şi cetăţenia europeană”; traducere din limba franceză de Gheorghe Moldovanu, 2003: http://www.bice.md/UserFiles/File/publicatii/cadrul.pdf.

şi atitudini, acestea neputând fi limitate doar la un domeniu disciplinar, cu atât mai puțin la nivelul unui subdomeniu (doar practica funcțională a limbii, de exemplu). Ideea este stipulată şi în nota de prezentare a programei: „De altfel, comunicarea se constituie prin fuziunea celor patru capacități: receptare şi exprimare a mesajului oral şi scris".

Autorii programei de limba română au plecat de la ideea că succesul comunicării nu depinde doar de **competența lingvistică**, înțeleasă ca stăpânire a structurii gramaticale, ci şi de una comunicativă, care include şi cunoaşterea regulilor psihologice, a normelor culturale şi sociale care guvernează utilizarea vorbirii într-un cadru restrâns, în însuşirea sensurilor lingvistice, adeseori dependente de contextul situațional.

Domeniul comunicării acoperă, prin conținuturile programelor de limba şi literatura română, pe parcursul celor trei cicluri (primar, gimnazial şi liceal), următoarele aspecte:

- studierea parametrilor implicați în comunicare (emițător, receptor, mesaj, cod, canal, context);
- combinarea mijloacelor în comunicarea orală (verbale, nonverbale, paraverbale);
- accentul este pus pe comunicarea în diverse sfere ale cotidianului;
- studierea diverselor tipuri de discurs (narativ, descriptiv, argumentativ, informativ, injonctiv), ilustrate prin texte literare sau nonliterare;
- utilizarea unor limbaje artistice diverse (literatură, film, teatru, arte plastice, muzică);
- comunicarea în mass-media (presă scrisă şi audiovizuală), într-o mai mică măsură.

Aspectele prezentate mai sus vor fi vehiculate prin diverse tipuri de activități şi conținuturi, diferențiate în funcție de:

- textul abordat/elaborat;
- situația de comunicare;
- obiectivul urmărit;
- vârsta elevilor.

Competența lingvistică se referă la interiorizarea gramaticii, a cărei învățare nu se va mai face în sine, pentru sine, ci cu scopul de a da posibilitatea elevilor să recunoască, să înțeleagă şi să construiască corect frazele din limba română. Termenul *corect* nu se referă doar la gramaticalitatea enunțurilor, ci include înțelegerea şi adecvarea la normele culturale dependente de un context situațional, deoarece, pe de o parte, însuşi sensul cuvântului este determinat sociocultural, iar pe de altă parte, orice comunicare interpersonală presupune existența a doi poli: emițător–receptor, fiecare fiind posesorul unui rol social (părinte, profesor, student, medic etc.) caracterizat prin anumiți indici verbali şi nonverbali: comportament verbal, etichetă, îmbrăcăminte, gesturi etc.

Fără cunoaşterea acestor indici, care țin de **competența socioculturală**, comunicarea poate funcționa deficitar sau se poate bloca, prin apariția unor neînțelegeri şi chiar conflicte. În cadrul unei comunicări, rolurile sunt interschimbabile. Puşi să interacționeze, oamenii/elevii sunt, pe rând, emițători de mesaje (oral/scris) şi receptori. În ambele ipostaze, calitatea comunicării depinde de cunoştințele, deprinderile, abilitățile practice pe care şi le-au format de-a lungul vieții, de experiența şi aşteptările fiecăruia, de cultura personală şi a societății căreia îi aparțin.

Programa de gimnaziu nu îşi propune să le formeze elevilor o cultură literară elitistă, nici să facă din ei critici literari, ci are printre finalităţi însuşirea unui minim bagaj lexical şi cultural care să faciliteze comunicarea, prin transmiterea unor modele de comportament responsabile pentru determinarea identităţii etnice, naţionale (europene), religioase, sociale şi pentru crearea seturilor de valori, gânduri şi sentimente ale fiecărei persoane dintr-un microgrup.

Dezvoltarea **competenţei de comunicare** trebuie urmărită la nivelul tuturor componentelor sale: **lingvistică**, **sociolingvistică** şi **pragmatică**. Exemple:

- **competenţa lingvistică**: recunoaşterea adverbelor;
- **competenţa sociolingvistică**: folosirea adverbelor într-un dialog/text pentru a reda atitudinea şi tipul de relaţie dintre participanţii la dialog, atitudinea faţă de informaţiile vehiculate; rolul adverbelor predicative în interpretarea şi elaborarea unor texte în cadrul diferitelor forme de comunicare: uzuală, ştiinţifică, poetică etc. Se va urmări rolul adverbelor de loc şi de timp în conturarea cadrului unei naraţiuni, în exprimarea unor valori conclusive, în indicarea ordinii (*mai întâi*, *apoi*) etc.;
- **competenţa pragmatică**: se va discuta rolul adverbelor în exprimarea acordului, dezacordului, în raportarea subiectivă a locutorului la conţinutul propoziţiei (asumarea, neasumarea opiniei preluate); rolul lor în actualizarea şi înţelegerea diverselor acte de vorbire, în recunoaşterea diverselor condiţionări de natură socială (clişeele specifice unei limbi, ale unei culturi) care intervin în actul comunicării; rolul adverbelor în transmiterea unor mesaje prin care se creează relaţii pozitive între oameni, avându-se în vedere apartenenţa la o clasă (o comunitate), la un statut social, politic etc.

3.1. Formarea competenţei lingvistice

Dacă interesul lingvisticii teoretice şi aplicative s-a concentrat, preponderent, asupra organizării interne a limbii ca sistem, cercetările ultimei etape privilegiază aspectul funcţional al limbii considerate din perspectiva utilizării ei ca instrument al comunicării.

„Descrierea şi explicarea în lingvistică, ca în toate ştiinţele culturii, se bazează pe gradul de cunoaştere de către vorbitor a propriei activităţi creatoare, aşa cum se manifestă ea în vorbire”, subliniază Eugen Coşeriu, care vorbeşte despre o lingvistică a vorbirii, una a limbii şi alta a discursului sau a textului.[5]

Programa recomandă asocierea aspectului descriptiv cu perspectiva funcţională şi normativă asupra limbii şi implicarea procesului de comunicare în descrierea sistemului. În aceste condiţii, studiul vizează înţelegerea modului în care limbajul funcţionează în întregul său, precum şi formarea la elevi a unor capacităţi prin care să-l transforme în instrument eficient de comunicare, ceea ce explică şi extinderea studiului asupra unor tipuri diverse de texte literare sau nonliterare, orale şi scrise, clasificate după intenţia locutorului în: descriptive, narative, informaţionale, explicative, injonctive şi argumentative.

[5] Apud Georgeta Corniţă, art. cit.

Adecvarea didacticii la noile cerințe presupune corelarea în cadrul unor unități de învățare a lecțiilor de limbă, literatură şi comunicare, precum şi alternarea, în cadrul aceleiaşi lecții, a activităților de asimilare de cunoştințe cu cele de comunicare globală.

Limba nu poate fi doar un instrument, un obiect care serveşte comunicării, de aceea elevul trebuie să îşi însuşească reflexiv şi conştient structura şi mecanismele fundamentale ale sistemului de semne care constituie limba.

Formarea competenței lingvistice presupune parcurgerea unor demersuri prin care elevii vor trebui:

- să-şi formeze un inventar cât mai elaborat în utilizarea celor două coduri: scris/oral;
- să conştientizeze sistemul de reguli ale limbii prin exerciții sintactice şi morfologice, obiectiv care presupune cunoaşterea şi însuşirea lor la nivel de **cunoştințe declarative şi structuri cognitiv-teoretice**, precum şi utilizarea acestora în actul construirii corecte a unor fraze, în realizarea acordului, a coeziunii textului etc. la nivel de **cunoştințe procedurale**, **structuri acțional-practice**.
- să distingă cu uşurință enunțurile gramaticale de cele agramaticale.

Programa de limba şi literatura română, prin modelul funcțional comunicativ pe care îl propune, are la bază conceptul de competență comunicativă lingvistică promovat de *Cadrul european comun de referință pentru limbi*, ca pe un tot cuprinzând trei componente: **componenta lingvistică**, **componenta sociolingvistică** şi **componenta pragmatică**.

Se consideră că fiecare componentă cuprinde cunoştințe (*des savoirs*), deprinderi (*savoir-faire*), aptitudini şi atitudini, credințe, intenții, deschiderea sau închiderea către celălalt (*des savoirs culturels*) şi se caracterizează prin anumite particularități.[6]

Limbajul nu este doar schimb de informații, ci înseamnă şi raporturi interumane, de aceea studiul gramaticii trebuie să le formeze elevilor abilități de comprehensiune optimă a modului în care sunt construiți/se construiesc în calitatea lor de ființe sociale, etnice, culturale, familiarizându-i cu un număr cât mai mare de norme şi convenții determinate sociocultural.

Numai înțelegând mecanismul de construcție prin intermediul limbajului, regulile de selecție, raportarea permanentă la context, oamenii capătă şansa de a dialoga mai bine cu ceilalți, de a-i înțelege şi de a se face înțeleşi.

În acest context se conturează definiția competenței comunicative ca fiind un **ansamblu de capacități** cognitive, afective, motivaționale, **de aptitudini** lingvistice şi socioculturale şi **de abilități** de relaționare verbală şi de comportamente în funcție de situație. Toate acestea implică comunicarea din perspectivă lingvistică, psihosocială şi pragmatică.

O persoană care posedă aceste tipuri de competențe ştie:

- că o informație adecvată şi completă stă la baza unei decizii corecte;
- să formuleze întrebările potrivite şi să recepteze critic informațiile/mesajele primite;

[6] http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.

• să identifice sursele potențiale de informare;
• să fie capabil să-şi organizeze, să aplice practic cunoştințele teoretice;
• să integreze noile informații în corpusul deja existent de cunoştințe.

Capacitățile se referă la cunoştințe, priceperi şi deprinderi de a comunica, de a lua decizii, a analiza, a sintetiza, a argumenta, a rezolva o problemă sau o sarcină, a evalua informații.

Abilitățile şi oportunitățile sunt orientate spre realizarea anumitor scopuri individuale sau de grup, cum ar fi cele de codare şi decodare a mesajului.

Cunoştințele şi abilitățile presupun un anumit grad de conştientizare a dependențelor care se stabilesc între cei care comunică oral, în scris sau prin imagini.

Noua didactică presupune prezența unor trasee de învățare explicite, transparente, prin care profesorul face vizibili paşii învățării şi care îi permit elevului să înțeleagă *cum învață* şi să învețe *cum să învețe*. Elementele de comunicare pot face obiectul unor lecții distincte sau pot alterna în cadrul aceleiaşi lecții.

4. PROGRAMA DE LIMBA ROMÂNĂ. STRUCTURĂ

Nota de prezentare oferă o imagine de ansamblu asupra programei, a elementelor care au stat la baza elaborării programei, descrie denumirile disciplinelor studiate, parcursul acestora şi repartizarea lor pe clase/profiluri/specializări/filiere, cu specificarea numărului de ore pe săptămână. De asemenea, în cadrul notei de prezentare se argumentează structura didactică adoptată, sunt sintetizate recomandări semnificative şi sunt prezentate dominantele curriculumului.

Competențele generale şi specifice

Competențele reprezintă conduite dezirabile, ansambluri integrate de cunoştințe, capacități şi abilități de aplicare, operare şi transfer al achizițiilor, care permit desfăşurarea cu succes a unei activități şi rezolvarea eficientă a unei probleme sau a unei clase de probleme/situații. Competențele au componente cognitive/intelectuale, afectiv-atitudinale şi psihomotorii.

Competențele specifice derivă din cele generale, sunt reprezentative pentru un an de studiu şi lor le sunt asociate unități de conținut, valori şi atitudini.

Competențele derivate sunt obiective operaționale vizate în cadrul activității educaționale.

Valorile şi atitudinile reprezintă seturi de finalități de ordin general, care nu pot fi exprimate în termeni de acțiuni sau comportamente observabile şi uşor evaluabile, la a căror dezvoltare contribuie disciplinele studiate. Prin intermediul textului literar, se urmăreşte cultivarea unor valori estetice, morale, afective şi sesizarea variabilității lor în funcție de tipul de cultură pe care o reflectă. Studiul operelor literare şi strategiile folosite la clasă trebuie să aibă în vedere: cultivarea plăcerii de a citi, formarea unor reprezentări culturale privind evoluția şi valorile literaturii române, abordarea flexibilă şi tolerantă a opiniilor şi argumentelor celorlalți, dezvoltarea interesului față de comunicarea intelectuală.

Sugestiile metodologice sunt oferite ca sprijin pentru realizarea demersurilor didactice privind: desfăşurarea proceselor formative de predare, învățare şi evaluare; organizarea activităților şi a situațiilor de învățare; construirea şi utilizarea strategiilor de instruire şi învățare; alegerea şi utilizarea metodelor de învățământ. Prin intermediul acestora, actul predării-învățării este orientat, de asemenea, către: asigurarea conexiunilor conceptuale şi metodologice, a potențialului educativ al disciplinei; asigurarea unei comunicări didactice eficiente, asigurarea unui mediu de învățare stimulativ care să promoveze învățarea activă, atitudinea pozitivă şi responsabilă; selectarea şi valorificarea resurselor materiale necesare; manifestarea flexibilității în gândire şi a creativității cadrului didactic.

Conținuturile reprezintă una dintre componentele principale ale curriculumului disciplinar care pot fi valorificate pentru atingerea competențelor generale/specifice solicitate prin curriculum. Ele sunt proiectate conform unor principii precum: *accesibilitate, valoare stabilă, anticiparea dezvoltării, coerență, echilibru structural* etc.

La **nivel gimnazial**, conținuturile sunt organizate astfel: **1. Lectura** (atitudini şi motivații cu referință la activitatea comunicativă şi cea literară); **2. Practica rațională şi funcțională a limbii** (logica şi procesul formării capacităților de comunicare la elevii de diferite vârste); **3. Elemente de construcție a comunicării** (sistemele limbii).

Pentru liceu, structurarea conținuturilor se realizează astfel: **clasele IX-XI: 1. Literatură. 2. Limbă şi comunicare. 3. Concepte operaționale; clasa a XII-a: 1. Literatură (studiul aprofundat al literaturii, dezbateri şi sistematizări); 2. Practici discursive.** Conținuturile sunt structurate şi organizate în jurul unor teme (clasa a IX-a). Sunt prevăzute, de asemenea, **conținuturi facultative**, marcate printr-un asterisc.

Corelația propusă între competențele specifice şi unitățile de conținut are în vedere posibilitatea ca orice competență specifică să poată fi atinsă prin diferite unități de conținut, neexistând o corespondență biunivocă între acestea.

Dintre componentele programei, au caracter obligatoriu pentru profesor competențele şi conținuturile asociate. Prezintă caracter orientativ: sugestiile metodologice, conținuturile facultative, modalitățile de abordare, de tratare a acestora şi selecția textelor-suport.

4.1. Conţinuturile

În sens larg, prin conținut se înțelege ansamblul cunoştințelor, priceperilor şi capacităților incluse în programă, fără raportarea acestora la obiective.

În sens restrâns, conținutul reprezintă ansamblul atitudinilor şi al strategiilor care asigură stăpânirea şi valorificarea cunoştințelor, conform obiectivelor stabilite pe criterii valorice explicite, pedagogice şi sociale, la nivelul planului de învățământ şi al programei.

Astfel, în conținutul învățământului intră „cunoştințe, convingeri, modele atitudinale şi comportamentale, concepții despre om şi menirea sa în mediul natural şi social, abilități intelectuale, profesionale şi artistice, de analiză, interpretare şi acțiune practică”[7].

[7] Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, ediția a III-a, revăzută şi adăugită, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997.

Conținutul procesului instructiv-educativ trebuie considerat drept resursă esențială a învățării, de aici importanța selectării corecte a conținuturilor strict necesare pentru atingerea obiectivelor. Problema „cum să se predea/cum să se învețe" (ceea ce ține de metodă) este indisociabil legată de „ce să se învețe" (conținuturile învățării).

Noul curriculum pune accent pe viziunea comunicativ-funcțională a limbii, înregistrându-se astfel o schimbare semnificativă a felului în care sunt studiate atât literatura, cât şi limba. Literatura nu mai este un domeniu static, în care elevii studiază *despre* texte, ci devine un domeniu dinamic, în care literatura înseamnă nu doar cunoaştere, ci şi comunicare. Atenția este redirecționată dinspre produs (opera literară) spre proces (lectura operei) şi „are loc intrarea receptorului într-un dialog deschis cu textul, pe care-l interoghează oferindu-i răspunsuri personale"[8].

Atât la nivelul gimnazial, cât şi la cel liceal, studiul textelor nu se mai limitează la cele literare, elevii fiind puşi în situația de a construi şi comenta diverse texte funcționale, de a-şi căuta informații şi a face analogii la *cum şi ce se comunică* în textele nonliterare. Se încearcă spargerea barierei dintre şcoală şi viață; elevilor li se cere să valorifice cât mai multe modalități de receptare şi să fructifice informații care provin din afara şcolii (din mass-media, filme, internet, teatru, muzică, pictură, din alte zone artistice sau ştiințifice sau din experiența personală).

Totodată, noua programă propune o modificare profundă şi în predarea domeniului limbii, unde învățarea conceptelor gramaticale nu mai interesează în sine, iar accentul se mută de pe studiul limbii ca sistem, asupra limbii în funcțiune, a limbajului. Din această nouă orientare, decurg în mod firesc o serie de modificări în maniera de organizare a activității didactice, în stabilirea de noi priorități şi implicit în folosirea metodologiei necesare atingerii noilor obiective. Dintre aceste modificări, notăm:

- se pune accentul pe sarcini de tip operațional sau creativ, cu un potențial mai ridicat de a stimula capacitățile de analiză şi autoanaliză a mesajelor, dezvoltând astfel atitudinea critică autoevaluativă şi libertatea de exprimare a propriei identități psihoindividuale;
- se renunță la privilegierea sarcinilor de tip reproductiv şi se diversifică cele de învățare, care nu se mai limitează la domeniul limbii şi al literaturii, ci au aplicabilitate în contextele obişnuite din viața elevilor;
- alături de concepte din domeniul limbii şi al literaturii, îşi fac loc şi preocupări pentru introducerea unor noțiuni din pragmatică şi interiorizarea lor;
- apare alternarea sarcinilor de tip individual cu lucrul în grup.

Construirea unei personalități autonome, capabilă de gândire critică şi creativă, deziderat al educației actuale, nu se poate realiza fără găsirea unui echilibru în rolul acordat tuturor elementelor ce se întâlnesc, în armonie sau în conflict, în personalitatea elevilor sau a grupului de elevi. Este evident că acest obiectiv va favoriza un tip de metode.

---

[8] Florentina Sâmihăian, *Dimensiunea de gen în didactica disciplinei limba şi literatura română. Ghid pentru cadre didactice*, Bucureşti, 2006.

Fundamentat pe paradigma comunicativ-funcțională, noul curriculum are ca nucleu tare comunicarea sau, mai exact, procesul comunicării cu tot ce presupune acesta, la nivelul:

- achizițiilor şi al deprinderilor elevilor: receptare şi producere de mesaje orale şi scrise, realizarea interacțiunii;
- afectiv-atitudinal: valori şi atitudini asociate unor situații de comunicare diverse.

Din acest nucleu, reprezentând scopurile învățării limbii şi literaturii române axate pe formarea capacităților de comunicare, pe interiorizarea unor valori şi pe dezvoltarea unor atitudini pozitive față de comunicare, derivă toate conținuturile disciplinei: **elemente de construcție a comunicării** (noțiuni de gramatică, vocabular şi fonetică), **lectură** (genuri şi specii literare, concepte de teoria literaturii care sprijină receptarea textelor), **practica rațională şi funcțională a comunicării** (comunicarea orală sau scrisă, contexte de realizare a diverselor activități comunicative, a unor acte de vorbire).

Conținuturile vor fi astfel selectate, încât să vizeze deopotrivă comunicarea curentă şi specifică: zone de comunicare cognitivă utilitară, interumană, culturală, spirituală. *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare şi evaluare*[9] plasează textele autentice, structurate pe teme, în centrul procesului de predare.

O altă trăsătură care trebuie să se regăsească în conținuturile vehiculate o reprezintă capacitatea lor de a valorifica toate tipurile de limbaj (colocvial, familial, poetic, ştiințific, administrativ) şi experiențele culturale provenite din mediile sociolingvistice ale elevilor: general (al comunității), specific (rural/urban, amorf/cultivat, național/mixt, monocultural/policultural) şi particular (familial, şcolar, cultural-artistic).

Pentru atingerea obiectivelor, conținuturile trebuie de asemenea:

- să prezinte interes pentru elevi şi să fie accesibile/adecvate structurii cognitive şi de comunicare a elevilor;
- să asigure coerența cu conținuturile educației lingvistice în cadrul studiului limbii materne, dar şi a unor limbi moderne;
- să satisfacă, prin selecția textelor, criteriul **valoric-estetic**, să includă diferite genuri şi specii literare, opere din creația populară şi cultă, aparținând literaturii naționale şi universale, cărora timpul le-a dat girul valorii.

4.2. Locul şi rolul limbii şi literaturii române în cadrul ariei curriculare, relaţia cu alte arii curriculare

În țara noastră, *Curriculumul național* este structurat pe următoarele şapte arii curriculare: „Limbă şi comunicare", „Matematică şi ştiințe ale naturii", „Om şi societate", „Arte", „Educație fizică şi sport", „Tehnologii", „Consiliere şi orientare".

Aria curriculară defineşte o experiență de predare şi învățare interdisciplinară, integrată şi reprezintă un grupaj de discipline care au în comun anumite obiective de formare.

[9] http://www.bice.md/UserFiles/File/publicatii/cadrul.pdf.

Disciplinele care compun aria curriculară „Limbă şi comunicare" sunt: a. limba română; b. literatura română; c. limbile materne (pentru alte naționalități); d. limbile moderne (limbi străine); e. limba latină; f. opționale de arie.

Finalitățile disciplinei

În cadrul noului curriculum, se pune accentul pe învățarea *procedurală*, cu alte cuvinte pe structurarea unor strategii şi proceduri proprii de *rezolvare de probleme*, de *explorare* şi de *investigare* caracteristice activității comunicative.

Studiul limbii materne îşi propune să formeze, în perioada gimnaziului, un tânăr capabil să înțeleagă lumea, să comunice şi să interacționeze cu semenii, să-şi utilizeze în mod eficient şi creativ capacitățile proprii pentru rezolvarea unor probleme concrete din viața cotidiană, astfel încât să poată continua în orice fază a existenței sale procesul de învățare şi să fie sensibil la frumosul din natură şi la cel creat de om. Dezvoltarea capacității de înțelegere se regăseşte ca obiectiv la nivelul fiecăreia dintre coordonatele care o compun: practica funcțională a limbii, lectura şi elementele de construcție a comunicării.[10]

Practica rațională a limbii va urmări înțelegerea structurii şi funcționalității limbii, ca sistem unitar, în permanentă evoluție şi însuşirea unor reguli/modele de bază ale comunicării orale şi scrise. Prin studiul acestei discipline, elevul îşi va activa cunoştințele de limbă şi le va adapta la particularitățile situației de comunicare, devenind astfel capabil să abordeze orice aspect de viață, să-şi transmită ideile, judecățile şi sentimentele într-un mod original, clar şi accesibil.

Lectura va urmări înțelegerea semnificației limbii şi a creației spirituale (în general), în conturarea identității naționale şi a integrării acestora în universal; dezvoltarea interesului pentru lectura diverselor tipuri de texte şi stăpânirea tehnicilor literare de analiză a acestora, precum şi formarea unui ansamblu de cunoştințe privind diversitatea şi valoarea estetică a creațiilor beletristice. Textele literare contribuie la structurarea unui sistem axiologic şi dezvoltă abilități pentru construirea dialogului intercultural.

Elementele de construcție a comunicării vor urmări formarea unui ansamblu de cunoştințe privind sistemul şi subsistemele limbii, ca elemente de construcție a comunicării sociale eficiente. Elementelor de conținut din cele trei domenii vor avea, de asemenea, drept scop:

- **formarea unui sistem de atitudini, valori şi comportamente** axate pe consolidarea interesului pentru învățare şi autoeducare, pe interiorizarea valorilor spirituale şi etice vehiculate prin limbă şi literatură, favorizând astfel formarea unui profil civic şi moral ca premisă a inserției active a elevului în social;
- **formarea unor capacități intelectuale** care să conducă la optimizarea operațiilor gândirii şi la dezvoltarea creativității specifice;
- **însuşirea unor metode şi tehnici de muncă intelectuală** în mod progresiv, prin aprofundarea cunoştințelor acumulate, la care se adaugă permanent noile achiziții.

[10] Alina Pamfil, *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Piteşti, 2003, p. 18.

4.3. Relaţiile dintre programele de limba română şi programele din aceeaşi arie curriculară

Asemănări

Limba şi literatura română, asemenea celorlalte discipline din cadrul ariei, urmăreşte formarea celor patru mari competențe generale:

1. Receptarea mesajului oral în diferite situații de comunicare.
2. Utilizarea corectă şi adecvată a limbii române în producerea de mesaje orale în situații de comunicare monologată şi dialogată.
3. Receptarea mesajului scris, din texte literare şi nonliterare, în scopuri diverse.
4. Utilizarea corectă şi adecvată a limbii române în producerea de mesaje scrise, în diferite contexte de realizare, cu scopuri diverse.

În notele de prezentare ale programelor se subliniază necesitatea de a centra obiectivele pe *formarea de capacități* proprii folosirii limbii în contexte concrete de comunicare şi pe recomandarea ca predarea să vizeze aspectul funcțional-comunicativ al limbii, şi nu aspectul discursiv. Modelul asigură coerența şi continuitatea învățării, precum şi consonanță între toate disciplinele şcolare din aria curriculară „Limbă şi comunicare”.[11]

Se regăsesc în cadrul tuturor disciplinelor activități care presupun munca în echipă, rezolvarea de probleme, colectarea de date, managementul timpului, sintetizarea informațiilor sau formarea abilităților de utilizare a tehnicilor informatice şi de comunicare, cele din urmă fiind prezente într-un număr mai mare şi mai diversificat în programele de limbi moderne. Din similaritatea multor competențe decurge şi folosirea unor metode comune: jocul de rol, lectura, activitatea în grup, dramatizările etc.

Programele revizuite de limba română (2009-2010) înregistrează modificări prin reechilibrarea ponderii pe care o acordă oralului față de scriptural, precum şi prin mutarea accentului pe producerea unor mesaje proprii, apropiindu-se mai mult de celelalte programe din aceeaşi arie.

Deosebiri

Predarea limbilor moderne şi materne, altele decât limba română, la clasele I-VIII, se concentrează asupra deprinderilor privind producerea şi receptarea mesajelor, orale şi scrise, în timp ce programa de limba română privilegiază caracterul academic al predării, acordând o mai mare importanță însuşirii metalimbajului. Programa de limba română pentru gimnaziu nu propune explicit cultivarea unui set de valori şi atitudini care să contribuie la formarea şi dezvoltarea unor reprezentări culturale şi a interesului pentru studierea limbii materne şi a culturii etnice, spre deosebire de celelalte discipline ale ariei, care au explicitat aceste obiective.

Preocuparea efectivă pentru formarea unor valori şi atitudini pozitive față de limba maternă, care să conducă la recunoaşterea rolului acesteia pentru dezvoltarea personală şi îmbogățirea orizontului cultural, o regăsim în programa de limba română abia la nivel liceal.

---

[11] Alina Pamfil, *op. cit.*, p. 31.

Modul de organizare a conținuturilor este, de asemenea, diferit. Organizarea pe teme a conținuturilor apare la nivel gimnazial în programele aferente studierii limbilor moderne/străine, în timp ce la disciplina limba română acest tip de structurare se întâlnește doar în programa clasei a IX-a, în care apare formulat și obiectivul ca limba română să contribuie la dezvoltarea interesului față de comunicarea interculturală.

4.4. Puncte tari, puncte slabe ale programei de limba română

Puncte tari

Programa de limba și literatura română:

- utilizează modelul de proiectare curriculară centrată pe competențe și pe dezvoltarea unei strategii didactice pornind de la obiective; proiectează un set unitar de competențe generale și specifice pentru toate disciplinele din aria curriculară „Limbă și comunicare";
- propune predarea/învățarea/evaluarea limbii și a literaturii din perspectiva modelului comunicativ-funcțional, prin studiul integrat al limbii, al comunicării și al literaturii;
- introduce studiul textelor nonliterare pentru familiarizarea elevilor cu diverse contexte de comunicare;
- stabilește, declarativ, rolul important pe care studiul limbii trebuie să-l aibă în articularea învățării permanente;
- echilibrează ponderea acordată exprimării orale față de cea scrisă;
- oferă mai multă libertate profesorului în munca la catedră (formulând doar sugestii generale), atât în privința alegerii textelor de studiat, cât și a integrării modulelor de conținuturi și a proiectării parcursului didactic;
- îi permite profesorului să-și aleagă modalitățile optime de a atinge obiectivele propuse, în funcție de particularitățile clasei și de individualitatea elevilor;
- oferă libertate profesorului în proiectarea didactică de lungă durată (pe an, pe semestru);
- cuprinde recomandări pentru folosirea unor practici didactice de tip interactiv, încurajează lucrul în echipă;
- realizează continuitatea între cicluri (pentru învățământul primar, gimnazial și ciclul inferior și superior al liceului);
- asigură continuitatea și progresia de la o clasă la alta, permițând cumularea progresului.

Puncte slabe

- Organizarea conținuturilor privilegiază încă mult metalimbajul și funcția estetică a limbii în defavoarea exersării/practicării comunicării (orale și scrise).
- Absența unor obiective taxonomice. Noile programe curriculare propun *obiective-cadru* și *de referință*, ignorând *taxonomia obiectivelor educaționale* (cognitive, afective, pshihomotorii), acreditată în științele educației, ceea ce duce la confuzii nedorite în proiectarea și evaluarea didactică.

- Există puține exemple de activități cu rol aplicativ sugerate la clasă.
- Absența unor surse bibliografice care să orienteze parcursul ştiințific care ar trebui adoptat la nivelul disciplinei, pentru a unifica predarea. Atât în privința predării noțiunilor de gramatică, cât şi a celor de teorie literară, din cauza diversității de abordări, este necesară constituirea unui repertoriu didactic comun prin care să se evite existența unor interpretări diferite sau contradictorii asupra aceluiaşi fenomen lingvistic.
- Nu oferă sugestii privind utilizarea instrumentelor pentru evaluarea continuă şi pentru evaluarea în vederea certificării competențelor.
- Nu se urmăreşte în mod concret realizarea unei bune relaționări sau transferul în alte contexte a unor competențe dobândite în spațiul şcolar.
- Conținuturile facultative sunt foarte puține.
- Lipsesc referirile, recomandările sau sugestiile privind abordarea interdisciplinară a unor conținuturi.

4.5. Curriculum opţional

Termenul de „curriculum opțional" se defineşte prin raportare la cel de „trunchi comun". **Trunchiul comun** reprezintă numărul de ore care trebuie parcurse în mod obligatoriu de către toți elevii unei clase, pentru o anumită disciplină. Acest număr de ore este alocat prin planurile-cadru de învățământ şi asigură egalitatea şanselor la educație, fiind singurul sistem de referință pentru diferitele evaluări şi examinări.

Opționalele definesc nevoile şi posibilitățile individuale de studiu, reprezintă curriculumul individual, aflat la dispoziția şcolii. Acest tip de curriculum are un caracter puternic formativ, el venind în sprijinul aşteptărilor elevilor şi adesea având un caracter funcțional pregnant, corelează resursele şcolii cu cerințele elevilor. Această categorie de experiențe de învățare ține de opțiunea familiei şi a elevului, individualizează şi valorizează şcolile.

Activitățile din cadrul acestor discipline se caracterizează printr-o predare mai relaxată, cu accent pe creativitate şi prin participarea activă a elevilor.

Există mai multe tipuri de discipline opționale:

a. opționalul de aprofundare: reprezintă acel tip de curriculum diferențiat la decizia şcolii (CDŞ), care aprofundează obiectivele de referință (competențe specifice) din curriculumul-nucleu al unei discipline studiate în trunchiul comun, prin noi conținuturi propuse la nivelul şcolii (sau cele cu asterisc, dacă nu sunt parcurse obligatoriu la trunchiul comun), în numărul maxim de ore prevăzut în plaja orară.

Exemplu: *Verbal şi nonverbal în comunicare* (clasa a V-a). Nu are rubrică separată în catalog.

Programa şcolară propune două tipuri de curriculum diferențiat (CD):

1. **CD tip A** – cu accent pe domeniul literatură, ale cărui conținuturi sunt marcate în programă prin asterisc (*): pentru profilul umanist, specializarea filologie;
2. **CD tip B –** cu accent pe domeniul „Limbă şi comunicare", ale cărui conținuturi sunt marcate în programă prin două asteriscuri (**), pentru:

- filiera vocațională, profil pedagogic, specializarea *învățător-educatoare*;
- filiera vocațională, profil militar (MAI), specializarea ştiințe sociale;
- filiera vocațională, profil teologic, specializările teologie romano-catolică şi greco-catolică.

b. opționalul de extindere: dintr-o disciplină studiată în trunchiul comun, cuprinde noi obiective de referință (competențe specifice) şi noi conținuturi; noutatea este definită față de programa disciplinei de trunchi comun. Ora de opțional va avea rubrică specială în catalog: valori expresive ale părților de vorbire; fonetica expresivă (la liceu); lirica măştilor etc.

c. opționalul preluat din trunchiul comun al altor discipline;

d. opționalul ca disciplină nouă: comunicarea media; retorica.

Opționalul integrat la nivelul ariei sau **opționalul transcurricular** constă într-un nou obiect de studiu, structurat în jurul unei teme integratoare pentru o anumită arie curriculară sau pentru mai multe arii curriculare. Se stabilesc obiective noi, complexe. Opționalul de acest tip are prevăzută o rubrică nouă în catalog. Elevii trebuie informați din timp cu privire la oferta de opționale. În conceperea unui opțional trebuie să se țină cont de resursele umane, materiale, de contextul local, de interesele elevilor. Trebuie avute în vedere modalități de adecvare a unui CDŞ la grupuri-țintă diferite.

Opționalele oferă ample deschideri către predarea interdisciplinară şi interculturală, venind în acelaşi timp în întâmpinarea nevoilor specifice ale comunității din care fac parte elevii. Prin natura interdisciplinară a opționalelor se realizează integrarea mai multor tipuri de conținuturi în perspectiva educației permanente. Exemple: *Copilăria, ieri şi azi*. *Persuasiune şi manipulare în mass-media. Reportajul – o modalitate de prezentare a lumii. Scrisori ale oamenilor celebri. Jurnale celebre*. *Scriitori de limba română care aparțin altor etnii. Din tezaurul sapiențial al etniilor din România. Poveşti şi basme ale diverselor etnii. Teatrul – cuvânt şi spectacol* etc.

Structura programei de opțional

Elaborarea programei de opțional presupune următoarea schemă de proiectare, care este în acord cu modelul programelor de trunchi comun: *argument; competențe specifice; valori şi atitudini; sugestii metodologice; conținuturi; forme de evaluare; bibliografie*.

Prin argument este motivat cursul propus pornind de la nevoile elevilor şi ale comunității locale, de la formarea unor competențe, urmărind lărgirea orizontului de cunoaştere şi de cultură generală. Competențele şi conținuturile, proiectarea curriculară variază în funcție de tipul de opțional propus.

5. MODELE SPECIFICE PREDĂRII DISCIPLINEI

Modelul cultural

Modelul cultural îi rezervă literaturii statutul de mijloc prin care este înțeleasă cultura şi de formă de afirmare a identității culturale şi naționale. Prin intermediul literaturii, elevul cunoaşte valorile naționale sau universale, şcoala oferindu-i spre studiu texte-model,

operele marilor autori (clasici şi moderni), privite ca produse culturale şi analizate în raport cu genurile, epocile şi curentele culturale în care pot fi încadrate.

Opțiunea pentru acest model situează profesorul ca expert care deține informația, cu rolul de a direcționa şi dirija formarea gustului, iar elevului îi atribuie sarcina de a-şi însuşi cunoştințele şi punctul de vedere interpretativ pe care profesorul îl consideră just. Modelul cultural are ca principiu coordonator prezentarea cronologică a literaturii şi inițierea elevului cu privire la mişcările culturale importante ale diverselor epoci.

Ca metode predilecte se folosesc: expunerea (prelegerea), lectura explicativă şi interpretarea de text oferită de profesor, studiul de caz. Prin lectura explicativă, profesorul stabileşte şi impune justețea propriei interpretări, apelând în acest scop la studiul vocabularului (explicarea cuvintelor), al problemelor gramaticale cu relevanță stilistică şi făcând trimitere la articole critice. Demersul profesorului vizează, de asemenea, încadrarea operei în context şi studierea stilului autorului, a datelor biografice referitoare la scriitorii studiați şi raportarea la curente literare. De asemenea, profesorul va fi interesat de identificarea diverselor influențe asupra operei.

Acest model, în care se cultivă adevărate exerciții de erudiție, încurajează formarea elitelor. Lectura explicativă realizată de profesor devine un veritabil model de lectură care îi indică elevului atitudinea pe care trebuie s-o adopte față de textul dat. Compunerile exersate de elevi sunt de tipul paralelă, disertație, eseuri şi analiză literară. Predarea disciplinei din această perspectivă privilegiază utilizarea unor texte exclusiv literare şi preocuparea pentru sublinierea continuității între literatura veche, clasică şi modernă. Informațiile sunt structurate pe principiul cronologic al fenomenului literar/cultural, iar accentul este pus pe studiul epocilor mari, al curentelor şi genurilor literare, fiecare epocă fiind abordată dintr-o perspectivă diversă.

Modelul cultural urmăreşte formarea unor reprezentări culturale referitoare la identitatea națională. Abordarea literaturii din perspectiva acestui model prezintă uneori şi riscul de a subordona esteticul ideologicului, aşa cum s-a întâmplat în anumite perioade de dictatură, când alegerea textelor se făcea în funcție de apartenența autorului la un partid, sau exclusiv în funcție de gradul în care îşi propuneau formarea unei personalități în concordanță cu ideologia epocii (de exemplu, eliminarea elementelor de cultură străină în perioada guvernărilor ultranaționaliste).

Programa de liceu, deşi reflectă în mai mare măsură modelul cultural al predării disciplinei, acordând o pondere importantă activităților prin care elevii acced la cunoaşterea unor repere ale fenomenului cultural românesc şi la formarea unei imagini de ansamblu asupra acestuia printr-un parcurs istoric al literaturii, nu pierde din vedere să sublinieze necesitatea exersării gândirii critice şi autonome a elevilor, iar continuitatea față de programele anterioare e asigurată prin paradigma comunicativ-funcțională a disciplinei.

Modelul dezvoltării personale

În triada autor-text-receptor, studiul literaturii după acest model privilegiază destinatarul, lectorul, adică elevul. Acesta este stimulat să participe la construirea operei, prin actul învestirii cu sens, alături de scriitor. Opera literară este reconfigurată prin memoria

afectivă, prin apelul la experiențele proprii şi la cunoştințele despre lume, făcându-l astfel pe elev să fie interesat în a corela realitatea textuală cu experiențe personale. Studiul operelor literare va urmări să trezească impresii, reacții şi să suscite reflecții cu privire la diversele fațete ale ființei umane. Prin lectură, elevii trebuie să interiorizeze valorile spirituale promovate de textele literare capabile de a reflecta preocupările şi gusturile unei epoci, ale unei țări, ca premisă a propriei dezvoltări intelectuale, afective şi morale. Studiul literaturii privilegiază gruparea pe teme a operelor literare. Metodele utilizate au în centru elevul, sunt de tipul interactiv şi cooperativ şi urmăresc cultivarea creativității, a capacității de reflecție, de analiză, a raționamentelor proprii, ca şi a curajului de a-şi exprima propriile opinii.

Interpretarea textului nu se rezumă la competența de a interpreta un text sau altul, ci vizează un model de înțelegere care oferă posibilitatea de a transfera cunoştințele de la un text la altul sau în diferite situații de viață. Potrivit acestui model, interogarea textului nu mai cunoaşte un singur răspuns, ci o pluralitate. Profesorul este doar un îndrumător al elevului către identificarea, mai bine zis formarea sensului pe care niciodată o operă literară nu-l oferă în întregime. El încurajează elevul să descopere că opera poate fi privită din mai multe unghiuri, acceptând interpretări variate.

Metodele folosite urmăresc să incite elevul la lectură. Cărțile vor fi un fel de oglinzi în care cititorul se va reflecta, acestea facilitându-i astfel cunoaşterea de sine şi a lumii în care trăieşte, pregătindu-l să facă față la mulțimea şi subiectivitatea valorilor etice ce caracterizează societatea democrată pluralistă. Prin intermediul diversității de valori pe care le promovează, cărțile contribuie la dezvoltarea raționamentului moral şi critic şi îl ajută pe elev să-şi completeze cunoştințele despre lume pe care să le aplice în viață în cadrul diverselor interacțiuni sociale.

Metodele active utilizate cu predilecție sunt: jurnalul dublu, reflecția, lucrul în echipă, elementele de sinectică, triada VAS, scrierile reflexive, lectura predictivă, jurnalul de lectură, jocul de rol, portofoliul, tehnica fotolimbajului, diverse tehnici şi metode ale gândirii critice etc. Întrebări de tipul *Ai trecut vreodată prin întâmplări asemănătoare?*, *Cum crezi că ai reacționa în situații similare?* contribuie la construirea propriei identități, prin formarea capacităților de empatizare, de autocunoaştere şi de autoreflecție.

O strategie care se revendică din *modelul dezvoltării personale*, instituind un dialog între text şi reacțiile sau experiențele personale ale elevilor, a fost construită de Charles Temple (1995), care structurează lecția pe baza a trei elemente-cheie: evocarea, constituirea sensului, reflecția. Prin intermediul acestei strategii, sunt valorizate reacțiile personale în receptarea textului, sunt motivați elevii pentru lectură, deoarece se face apel la experiența personală a acestora şi sunt stimulați să evalueze textele citite, prin prisma propriilor idei şi valori.

Exemple de activități care pot avea loc în cadrul acestor ore:

- discutarea, după o primă lectură, a textului, a impresiilor, a reacțiilor elevilor față de text (ce le-a plăcut, ce nu le-a plăcut, de ce experiență personală/de cine le-a amintit, ce i-a surprins în text etc.);

- indicarea elementelor relevante pentru ei după o primă lectură a textului;
- ilustrarea sau asocierea de imagini desenate/pictate/fotografiate etc. cu textul citit, cu o amintire personală);
- realizarea lecturii anticipative (vers cu vers, paragraf cu paragraf, secvență cu secvență) – acest tip de lectură implică în mare măsură elevul, prin stimularea curiozității, a imaginației, a capacității de argumentare (pe ce s-a bazat propunând o anumită desfăşurare a evenimentelor);
- valorificarea experienței anterioare în asimilarea noilor cunoştințe;
- stimularea interpretărilor personale ale elevilor;

Principiile de selectare a textelor literare pentru studiu şi lectură în clasele V-IX oferă deschideri în special spre realizarea diverselor tipuri de educație: pentru valori, pentru cetățenie, democrație, educație personală, pentru comunicare şi mass-media etc.

5.1. Învăţarea experienţială (Activitatea de *reviewing*). Exemple

Experiența nu este ceea ce ți se întâmplă;
este ceea ce faci cu ce ți se întâmplă.

Aldous Huxley

Experiența este un element inerent vieții şi devine un profesor puternic, atunci când face parte din procesul de învățare, fiind prelucrată, interpretată şi generalizată. Termenul comportă o abordare din mai multe direcții:

- *reviewing* = învățare – procesul de învățare din experiența proprie (de exemplu, prin modul de ținere a unei agende zilnice de lucru, încrederea într-un prieten, discuția cu un mentor etc.). Acest sens se referă la ceea ce face elevul;
- *reviewing* = asistarea altora în învățare – facilitarea învățării experiențiale pentru alții (de exemplu, prin punerea întrebărilor, acordarea feedbackului sau explorarea unor alternative de explicare). Sensul se referă la ceea ce face îndrumătorul. Accentul cade asupra proceselor, implică reflecția personală şi valorifică experiența din interiorul şi exteriorul sălii de clasă, acumulată prin excursii, observații, diverse tipuri de interacțiuni etc. Acest tip de învățare favorizează demersul inductiv şi solicită metode precum dramatizările, simulările, sondajele, investigația etc.

Învățarea prin experiență se poate aplica atât în predarea/însuşirea unor concepte din domeniul gramaticii, cât şi în predarea celor de natură metatextuală.

Paşi de parcurs

1. Retrăirea a ceea ce s-a întâmplat, a evenimentelor semnificative, valorificarea experienței concrete cuprinzând concepte, fapte, informații, prin discuții, interviuri, reflecții etc.

2. Exprimarea. Elevului i se cere să se focalizeze pe calitatea experienței şi să-şi pună întrebări de genul: *Cum a fost? Cum m-am simțit?*

3. Examinarea este etapa prin care se ajunge la generalizare, la rezumarea celor învățate.

- Presupune analiza şi raționalizarea experienței pentru a găsi semnificațiile ei.

- Înseamnă pregătirea pentru explorarea unor comportamente reieşite din stadiile anterioare şi aplicarea celor învățate în comportamentul personal.

Prin redactarea unor liste cu tipurile de greşeli frecvente şi cu situațiile în care a reuşit să depăşească un obstacol, prin intermediul reflecției şi al studiului de caz, elevii îşi vor evalua modul în care au reuşit să obțină rezultate bune şi foarte bune.

Avantaje

- Contribuie la dezvoltarea comunicării şi a abilităților interpersonale.
- Asigură un dialog activ între elev şi profesor; mută accentul asupra elevului, care încetează a fi un receptor pasiv, el face efectiv ceva, nu doar se gândeşte la ceva.
- Implică reflecția activă (învățarea este eficientă după ce reflectăm asupra situației la care am participat).
- Este o învățare bazată pe percepție, nu pe teorie, care stimulează abilitățile elevilor de a motiva şi explica un subiect din perspectivă proprie, iar nu citând din autorii experți în domeniu.
- Motivează elevii pentru actul învățării: experiențele anterioare ale cursanților sunt luate în considerare încă din faza de proiectare a cursului, iar situațiile/problemele sunt abordate din perspectiva cursantului, nu a profesorului etc.

Valorificarea învățării prin experiență se poate realiza cu ajutorul unor sarcini de tipul:

- Amintiți-vă o întâmplare amuzantă/tristă în care personajul să fie un prieten, iar voi veți fi naratorul-martor (conceptul de narațiune, narativ). Redactați un scurt monolog pe această temă.
- Amintiți-vă o întâmplare care v-a marcat profund. Încercați s-o reconstituiți cu ajutorul tuturor simțurilor şi spuneți ce ați simțit, ce ați auzit, ce ați simți azi etc.
- Puneți-vă întrebări de tipul: *De ce m-a impresionat atât de mult? De ce am reținut acele date? De ce nu-mi mai amintesc?*
- Amintiți-vă forma verbelor atunci când inventați jocuri: *Eu eram mama/Scufița Roşie etc., iar tu erai*… Exercițiul acesta, pe lângă faptul că amuză şi destinde atmosfera, contribuie la sesizarea şi fixarea formelor şi valorilor imperfectului.

Apelând la metode precum triada VAS (a se vedea capitolul „Strategii şi metode folosite în postlectură") sau redactarea unui jurnal (dublu, personal, de bord), profesorul îi facilitează elevului interiorizarea operei literare, a mesajului transmis, îl ajută să realizeze conexiuni, asociații între text şi experiența sa de viață, de lectură etc. Învățarea experiențială este o modalitate oportună pentru organizarea unor ateliere de creație în care, pornind de la reamintire, mai mult sau mai puțin dirijat, elevul reconstituie, (re)creează realul trăit, care devine unul povestit, creând o lume paralelă celei reale, adică mai aproape de literatură.

Modelul lingvistic

Abordarea literaturii din perspectiva modelului lingvistic presupune utilizarea cu predilecție a unor tehnici şi metode de studiere a textului care urmează să-şi dezvăluie „sensul ascuns" printr-o atentă analiză a relației dintre forma lingvistică şi mesajul textului literar/nonliterar.

Modelul lingvistic valorifică gramatica textului, teoria de enunțare, insistând pe identificarea destinatarului şi a emițătorului, pe circumstanțialele spațio-temporale. Se acordă importanță pronumelor, verbelor, câmpurilor lexicale, repetițiilor care conferă coerență şi coeziune textului. Accentul se pune pe analiza formală, pe metode, nu pe operă, chiar în cazul textelor literare, ceea ce lasă în umbră opera literară. Avantajele acestui model constau în caracterul măsurabil al obiectivelor structurate pe cele şase funcții ale limbajului din clasificarea lui Jakobson.[12]

Studiul literaturii urmăreşte, pe lângă dimensiunea cognitivă, formarea competențelor de comunicare şi dezvoltarea dimensiunii valorice şi atitudinale. Aptitudinea de înțelegere a unui text predomină, dar este urmărită în strânsă legătură cu alte tipuri de competențe: producerea mesajelor scrise şi orale, înțelegerea mesajelor orale, ca şi utilizarea corectă şi eficientă a limbii.

Prezentarea narativității şi argumentarea se vor face din perspectiva competenței lingvistice, urmărindu-se structura, forma, gramatica textului considerat ca un ansamblu de convenții. Pentru a descifra acest ansamblu, se vor studia părțile de vorbire prin care sunt prezentați indicii temporali şi cei spațiali, mărcile lexico-gramaticale ale intervenției naratorului, valoarea modalizatoare a unor categorii gramaticale, diversele mijloace de exprimare a modalizării (afective, apreciative, subiective), decelarea paragrafelor etc.

Cuvântul-cheie al modelului lingvistic este *structura.*

Modelul teoretic al comunicării lingvistice vehiculat în cadrul disciplinei îl reprezintă schema instituită de Jakobson, care vorbeşte despre următorii factori constitutivi ai oricărui act de comunicare verbală:

„**Emițătorul** (vorbitorul sau destinatorul) trimite un mesaj **receptorului** (ascultătorului sau destinatarului). Pentru a fi operant, mesajul necesită mai întâi un context la care să facă trimitere, sesizabil de către destinatar şi verbalizat sau posibil a fi. Mesajul presupune existența unui **cod** comun, integral sau parțial cunoscut celor doi actanți (destinator şi destinatar). Un alt factor constitutiv îl reprezintă **canalul** fizic care asigură un contact şi o conexiune psihologică între emițător şi destinatar, permițându-le să stabilească şi să mențină comunicarea."[13] Funcțiile corespunzătoare acestor factori sunt:

1. Funcția referențială este orientată către referentul mesajului şi trimite la cadrul situațional (contextul) în care are loc transmiterea acestuia. Este funcția primordială într-o mare parte a enunțurilor (neutru informative).

2. Funcția emotivă sau **expresivă** a comunicării este axată asupra emițătorului şi constă în evidențierea stărilor interne ale acestuia, a atitudinilor față de conținutul mesajului. Mărcile lingvistice ale acestei funcții sunt aceleaşi cu cele ale subiectivității emițătorului: persoana I la pronume şi la verbe; intonația interogativă/exclamativă; mijloace stilistice superlative, repetiții, inversiuni.

---

[12] *Crestomație de lingvistică generală*, ediție îngrijită de Ion Coteanu, Editura Fundației „România de Mâine", Bucureşti, 1998, cap. Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale*.

[13] *Dicționar de ştiințe ale limbii*, Angela Bidu-Vrânceanu, Cristina Călăraşu, Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, Mihaela Mancaş, Gabriela Pană Dindelegan, Editura Nemira, Bucureşti, 2001.

3. Funcția conativă, persuasivă sau **retorică** orientează enunțul către destinatarul comunicării de la care se intenționează să se obțină un anume tip de răspuns. Mărcile lingvistice sunt: modul imperativ, persoana a II-a, vocativul substantivelor şi intonația interogativă şi exclamativă.

4. Funcția fatică are în vedere controlul bunei funcționări a comunicării prin menținerea contactului dintre vorbitor şi interlocutori. În plan subiectiv, funcția fatică verifică atenția receptorului, gradul de înțelegere a mesajului, prin întrebări ca *Înțelegi?*, *Mă urmăreşti?* etc. sau *Alo! Mai eşti?*, *Mă auzi?*, în cazul unei convorbiri telefonice. Această funcție se regăseşte şi în comunicarea prin internet, sub forme specifice: buzz, iconuri etc. Nenumărate semnale fatice însoțesc comunicarea interpersonală: interpelări pentru a verifica funcționalitatea canalului, confirmări verbale, mişcări ale capului, jocul privirilor etc.

5. Funcția metalingvistică se manifestă ori de câte ori în cadrul comunicării apare necesitatea de a se atrage atenția asupra codului utilizat. Perifrazele explicative care precizează accepțiunea în care trebuie înțeles un termen, gesturile sau tonul care îi indică receptorului cheia în care trebuie decodificat mesajul, toate aparțin sferei metalingvisticii, în care se încadrează şi definițiile, explicațiile, precizările referitoare la sensul unor cuvinte.

6. Funcția poetică (estetică sau literară) e centrată asupra mesajului, măsoară originalitatea, unicitatea acestuia, gradul său de expresivitate. Nu apare izolată, ci se combină cu celelalte funcții. Este predominantă în stilul artistic, dar este prezentă şi în stilul publicistic sau colocvial, iar mărcile ei sunt în general figurile de stil.

Potrivit concepției lui Jakobson, cele şase funcții coexistă practic în orice comunicare, ceea ce diferă fiind numai ierarhia lor, stratificarea rezultată constituind un criteriu de clasificare a evenimentelor verbale. Curriculumul românesc revendică toate aceste modele în abordarea disciplinei, punând la gimnaziu accentul pe cel al dezvoltării personale, îmbinat cu cel lingvistic, în timp ce la liceu, modelul cultural este mai bine reprezentat.

6. STUDIUL GRAMATICII ÎN ŞCOALĂ

Limbajul include ascultarea, vorbirea, citirea şi scrierea. Pentru a vorbi, un copil trebuie mai întâi să audă cum sună cuvintele. Pentru ca activitatea de citire să aibă sens, el trebuie să înțeleagă conceptele exprimate de cuvintele pe care le citeşte. Ca să scrie independent şi nu să copieze, elevul trebuie să ştie să utilizeze cuvintele în mod independent în vorbire. Fiecare pas se bazează şi este dependent de cel precedent.

Studiul limbii va urmări ca atare formarea de cunoştințe (*a şti*), de capacități procedurale şi contextuale (*a şti să faci*) şi capacități de ordin afectiv (*a şti să fii*). Stăpânirea limbajului, a regulilor limbii literare, în varianta ei scrisă şi orală, reprezintă cheia reuşitei şcolare şi a adaptării în societate, fiind adesea un factor de evaluare socială, ceea ce presupune stăpânirea conştientă, voluntară a acestor reguli.

Programa de limba română are în centru competențe care vizează limba în funcțiune, adică limbajul şi nu descrierea ei. Nu se poate totuşi realiza o înțelegere nuanțată

a limbajului, fie el oral sau scris, şi nici o folosire corectă a acestuia în situaţii diverse de viaţă, fără sesizarea caracterului de sistem al limbii. Din acest punct de vedere este evidentă necesitatea asimilării unor noţiuni metalingvistice şi metatextuale, care, în funcţie de complexitate şi noutate, vor fi prezentate prin metode expozitive sau de alt tip.

Studiul gramaticii are ca exigenţe asigurarea corectitudinii şi eficienţei comunicării, precum şi îmbogăţirea/nuanţarea inventarului lingvistic personal, pe lângă dezvoltarea şi rafinarea gândirii în vederea ordonării lumii prin cuvânt. Spre deosebire de metalimbajul altor discipline, a cărui necesitate nu a fost contestată de nimeni, cel lingvistic este considerat inutil sau prea greoi pentru elevi. Într-adevăr, un formalism excesiv ar îngreuna împlinirea obiectivelor, dar renunţarea totală sau concesiile prea mari fac imposibilă sau dificilă sesizarea regularităţilor limbii şi stăpânirea sintaxei, rafinarea exprimării la un nivel superior celui al însuşirii lor empirice în calitate de vorbitori nativi (din familie, din interacţiunile informale). Şcoala le oferă elevilor din toate categoriile sociale şansa de a-şi însuşi limba literară, dar asimilarea efectivă a acesteia depinde de mai mulţi factori:

- dezvoltarea socioeconomică a regiunii din care provine elevul;
- factori psihici;
- gradul diferit de receptivitate şi de adaptare a vorbitorilor;
- modelele oferite de familie şi de mass-media: programele urmărite.

Mioara Avram spunea că profesorul trebuie să fie el însuşi un model pentru elevi, având grijă de propria exprimare.

6.1. Corectitudine şi abatere de la normă

Stăpânirea limbii literare standard, formarea competenţei de exprimare corectă orală şi scrisă a elevilor se realizează în mai multe etape:

1. Cunoaşterea normelor (informarea/explicarea);

2. Deprinderea regulilor;

3. Aplicarea acestora.

La baza formării şi dezvoltării deprinderilor de ortografie şi ortoepie stă interiorizarea regulilor gramaticale, a normelor şi cunoaşterea principiilor responsabile pentru scrierea şi pronunţarea corectă pe care se structurează limba română. Ortografia, în sens larg, include scrierea corectă la nivelul cuvântului, şi la nivelurile superioare ale acestuia.

Normele ortografice şi normele ortoepice sunt restricţii (imperative sau orientative) impuse scrierii şi pronunţării, prin hotărâri academice, în vederea asigurării unei exprimări cultivate, unitare, stabile şi funcţionale. Corelativ noţiunii de normă se află cea de abatere, greşeală, prin care se denumeşte tot ce nu este în conformitate cu norma. Fără a intra în detalii şi explicaţii de natură diacronică, elevii pot fi familiarizaţi cu ideea că normele în limbă au caracter dinamic.[14]

[14] *Dicţionarul ortografic, ortoepic şi morfologic*, ediţia a II-a, revăzută şi adăugită, Ioana Vintilă-Rădulescu (coord.), Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti", Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 2005. A se vedea şi Ioana Vintilă-Rădulescu, *Dicţionar normativ al limbii române, ortografic, ortoepic, morfologic şi practic*, Editura Corint, Bucureşti, 2009.

Variantele de pronunțare şi de scriere se pot constitui în opoziții, de tipul: literar/neliterar; recomandat/tolerat. Normele stabilesc ce forme sunt corecte, respingând alte variante existente în uz sau stabilesc o ierarhie de tipul recomandat/tolerat. **Aplicarea** lor devine realitate atunci când profesorul reuşeşte:

a. să le trezească interesul elevilor pentru problemele de gramatică;

b. să explice într-o manieră cât mai clară şi mai accesibilă regula care stă la baza respectivei norme;

c. să le formeze deprinderea de a sesiza la ei înşişi şi la ceilalți diversele tipuri de greşeli;

d. să discute în clasă despre regionalismele întâlnite în zona lor;

e. să discute problemele de ortografie şi ortoepie pe texte variate, inclusiv pe texte de pe internet.

f. să-i facă să conştientizeze cauzele greşelilor: cunoaşterea insuficientă a limbii, comoditatea vorbitorilor, elipsa, asimilarea unor foneme, analogia etc.

g. să-i pună pe elevi să comunice în contexte cât mai variate şi mai apropiate de cele din realitate.

h. să le formeze abilitatea de a consulta lucrări având caracter normativ: *Dicționarul ortografic, ortoepic şi morfologic*, gramatici normative, diverse auxiliare.

6.2. Principiile ortografiei române

Normele concretizează, la nivelul unor serii mai extinse sau mai restrânse de fapte, principiile ortografiei, care, fiind prea generale, nu pot funcționa ca reguli concrete.

1. **Principiul fonetic** (fonologic) este definitoriu pentru sistemul ortografic al limbii române, scrierea reproducând, cu puține excepții, pronunțarea. Printre problemele de ortografie pe care le întâmpină cel mai des elevii şi care îşi găsesc susținerea în respectarea acestui principiu, se numără: scrierea prefixelor *des-, răs-* sub forma *dez-*, *răz-* înainte de vocale şi consoane sonore (*dezavantaj*, *dezmoşteni*, *dezgoli*, *răzbate*); scrierea cu „m” înainte de „b” sau „p” (*îmblăni*, *bomboane*); scrierea şi pronunțarea cu „a”, (nu „ea”), în rădăcina cuvintelor după „ş” şi „j” (*aşază*, *înşală* etc.), şi *jale*, *uşă*, nu *uşe*, *jeale*.

2. **Principiul morfologic** impune ca scrierea unor cuvinte să țină seama de structura morfematică a acestora (radical, sufix, desinență) şi existența unor alternanțe în paradigmă: *cheamă* apare în alternanță cu forma *chem*, *oameni*, *om*.

Se scrie şi se pronunță „ea” (nu „a”):

a) în sufixe verbale după ş, j, s, z, t: *afişează, aranjează* (ca în *lucrează*), *greşea*, *cojea*;

b) în sufixele: *-eală*, *-ean*, *-eață*, *-ească*: *greşeală*, *prăjeală*, *maramureşean*, *clujean*, *roşeață*, *vitejească* (ca în *acreală*, *muntean*, *verdeață*, *românească*).

Acelaşi principiu este responsabil şi pentru fapte de limbă care ridică probleme în respectarea dinamicii flexiunii verbale şi a celei nominale, de tipul: semnificația corectă a unor timpuri şi moduri, verbe defective, omonimii gramaticale, forme paralele de plural etc.

- Adjectivele terminate la masculin singular cu un singur „i” vor primi la forma de plural nearticulat încă un „i”, iar pentru marcarea determinării cu articol hotărât enclitic se mai adaugă un „i” (*cercel argintiu*, *cercei argintii*, *argintiii cercei*).

- Adjectivele invariabile au aceeaşi formă la toate cazurile, genurile, numerele. Probleme pun îndeosebi cele cu finala în „ce”: *atroce*, *eficace*, *motrice* etc.
- Norma literară condamnă folosirea lui *ca şi* sau a lui *ca, virgulă* pentru evitarea cacofoniilor.
- Scrierea unor substantive feminine, terminate în „ie” hiat, la genitiv-dativ, singular, articulat, pentru evitarea repetării mai multor litere în succesiune imediată se realizează sub forma „-iei” şi nu „iii” (*familiei*, nu *familiii*);
- Prezența unui radical comun explică forma verbelor de conjugarea a II-a *a plăcea*/*plăcere* (nu *placere*), *a tăcea*/*tăcere* (şi nu *tacere*) etc.
- Nu este conformă normei literare tendința elevilor de a extinde la genitiv-dativ forma proclitică a articolului hotărât în locul celei enclitice la substantivele feminine: *lui Ioana* în locul formei corecte *Ioanei*;
- Principiului morfologic i se datoreşte, de asemenea, notarea în scris a articolului hotărât enclitic, care nu apare de obicei în pronunțare.

Testul substituirii sau al contextului poate controla, verifica şi motiva scrierea cu un „i” sau doi, în cazul unor substantive şi adjective terminate la nominativ nearticulat în consoană urmată de „r”, de tipul: *codru*, *propriu*, *membru* etc.

Sarcină: *Alegeți varianta corectă: Doi membri/membrii ai comisiei au lipsit.*

Sprijin: formele articulate cu articol hotărât vor primi litera/morfemul „i”.

Se substituie substantivul la masculin cu unul feminin pentru a-i observa comportamentul față de determinare. Contextul fiind acelaşi, forma de feminin va indica dacă substantivul la masculin primeşte sau nu articolul hotărât.

Două membre ale comisiei au lipsit. Se poate observa că forma substantivului feminin nu este articulată, aşadar nici forma de masculin nu va primi marca determinării (articolul enclitic), deci se va opta pentru forma cu un singur „i”: *Doi membri ai comisiei au lipsit.*

Sarcină: *Alegeți varianta corectă: Membri**i** /membri comisiei au lipsit.*

Aplicând testul substituției, *Membre**le** comisiei au lipsit*, elevul observă că forma substantivului feminin a primit articolul hotărât şi înțelege că, într-un context identic, şi substantivul masculin va primi articolul hotărât, ceea ce-l va face să opteze pentru forma: *Membri**i** comisiei au lipsit.* Li se poate da elevilor contextul tipic pentru situațiile când substantivele primesc/exclud articolul hotărât:

Aceşti + formă nearticulată (*membri*, *codri*)
Substantiv articulat + *aceştia* (*membrii aceştia*)
Toți + formă articulată (*membrii*, *codrii*).

3. **Principiul sintactic** impune delimitarea cuvintelor în raport cu sensul şi cu valoarea lor gramaticală. Se aplică la distingerea cuvintelor unice compuse de grupuri de cuvinte omofone: *odată*, dar *o dată*, *demult*, *de mult* etc.

4. **Principiul silabic** acționează pentru diferențierea valorilor unor litere în funcție de poziția şi de vecinătatea lor în cadrul silabei. De exemplu, „c” are valorile k, k’, č, în funcție de literele care urmează.

5. **Principiul simbolic** „cu autonomie controversată şi pondere redusă”[15] se aplică în scrierea cu iniţială majusculă sau minusculă, în conformitate cu funcţia care i se dă: cu minusculă, dacă este folosit cu înţelesul obişnuit, de termen comun (*occident*, *est*, *reformă*) şi cu iniţială majusculă, dacă are o semnificaţie simbolică, de nume propriu (*Renaşterea*, *Occidentul*, *Estul*, *Reforma* etc.).

6. **Principiul etimologic** (sau tradiţional-istoric) impune în anumite cazuri abaterea de la principiul fonetic şi scrierea unor cuvinte conform cu tradiţia istorică (scrierea cu „e” a diftongului „ie” la iniţiala pronumelor personal *ea*, *el*, scrierea cu „â” în cazul unor cuvinte precum *român* şi în interiorul cuvintelor etc.). Tot principiul etimologic se aplică şi în cazul unor substantive proprii româneşti după modele străine: *Negruzzi*, *Kretzulescu*. Dificultăţi în scrierea şi pronunţarea unor cuvinte se înregistrează în special în cazul neologismelor, din cauza gradului şi a formei lor de adaptare diferite, ca şi din slaba cunoaştere a limbii de origine. Neologisme precum *bleu*, *weekend*, *dancing*, *diesel*, *design*, *föhn* cer cunoaşterea limbii de proveniență pentru a fi scrise şi pronunţate corect.

Deşi nu se pot formula legi cu aplicabilitate generală, unii cercetători, precum Mioara Avram, formulează anumite recomandări, cum ar fi: se scrie şi se pronunţă „ş” în cuvintele de origine germană, dar „s” în cuvintele provenind din alte limbi. Se scrie „cs” (nu „x”) după etimon, în: *cocs*, *comics*, *rucsac*, *sconcs*, *vacs*.

Dintre diversele mijloace de formare a deprinderilor de ortografie, inclusiv de folosire corectă a semnelor de ortografie (apostroful, cratima, punctul, bara oblică, linia de pauză şi blancul), enumerăm: analiza, dictarea (prin reconstituire comentată), compunerea gramaticală, loteria ortogramelor, exerciţiul structural, alcătuirea de liste, folosirea culorilor, tehnica *Găseşte intrusul* etc.

Loteria ortogramelor

Elevii întocmesc împreună cu profesorul o listă cuprinzând cuvintele care pun probleme de scriere/pronunţare. Fiecare dintre acestea primeşte un număr. Profesorul extrage la întâmplare trei numere corespunzătoare cu trei cuvinte din listă şi le cere elevilor să alcătuiască trei fraze diferite în care aceste cuvinte să fie perfect integrate.

Este un tip de exerciţiu prezentat sub forma unei întreceri care solicită rapiditate în execuţie, ceea ce înseamnă, de fapt, stăpânirea foarte bună a ortogramelor.

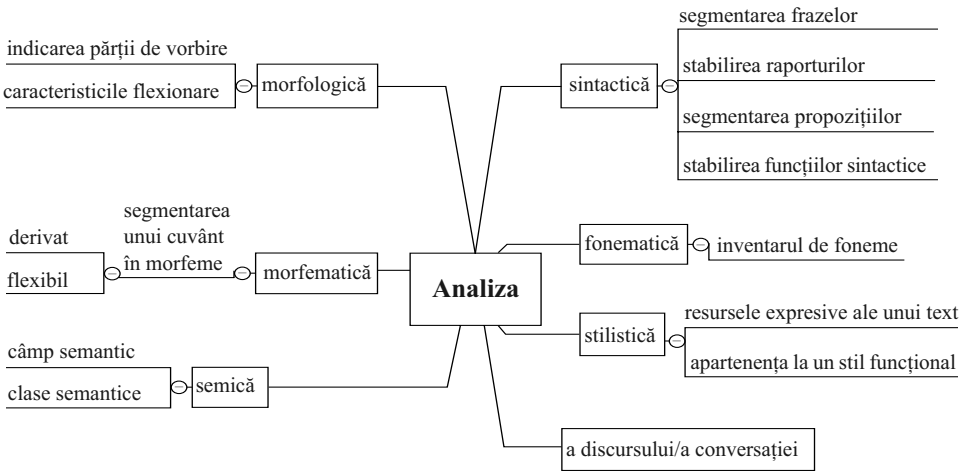
7. ANALIZA. TIPURI DE ANALIZE

Analiza reprezintă una dintre operaţiile gândirii, prin intermediul căreia se obţin produse sub forma ideilor, conceptelor şi a raţionamentelor. Termenul defineşte un tip de investigare care urmăreşte descompunerea unui întreg în părţile sale componente. Ca tehnică ştiinţifică, analiza acoperă cercetări din diverse domenii, ceea ce permite să se vorbească de sintagme precum: analiză psihologică, ştiinţifică, filozofică, economică, politică, fizică etc. În domeniul ştiinţelor limbii, această tehnică a fost şi este utilizată în

[15] *Enciclopedia limbii române*, Marius Sala (coord.), Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti”, Editura Univers Enciclopedic, ediţia a II-a, 2006, p. 407.

cercetări diverse a căror unitate este dată de natura, direcția și obiectivele cercetării. Se operează astfel cu termeni precum: analiza în constituenți imediați, analiza distribuțională, analiza gramaticală, fonetică, semică, stilistică etc.[16]

Repertoriul didactic al disciplinei cuprinde următoarele tipuri: analiza lingvistică, analiza stilistică, analiza literară. Analiza lingvistică se alătură altor metode în vederea atingerii obiectivelor care contribuie la formarea competențelor comunicative prevăzute în programă: *Dezvoltarea capacității de receptare a mesajelor orale (audierea); Dezvoltarea capacității de producere a mesajelor orale (vorbirea); Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris (lectura); Dezvoltarea capacității de exprimare scrisă (scrierea).* Analiza lingvistică, în școală, cuprinde următoarele subtipuri:



Analiza devine eficientă în măsura în care se evită caracterul șablonizat și mecanicist, asociindu-se cu alte metode: lectura, studiul de text/vocabular, utilizarea cuvintelor în producerea de texte etc.

7.1. Analiza fonetică (fonematică/fonologică)

Analiza fonologică va fi subordonată dezvoltării competenței comunicative, așadar va avea ca scop dezvoltarea unor deprinderi de receptare (auz fonematic) și de exprimare corectă și adecvată registrului stilistic cerut de context.

O deosebită importanță în asimilarea regulilor de scriere și pronunțare corectă o are respectarea principiului fonetic, care „definește în cea mai mare măsură fizionomia ortografiei actuale, orientând fundamental relațiile dintre alfabet și sistemul fonologic al limbii române literare, precum și raporturile dintre normele ortografice și cele ortoepice”[17].

[16] *Dicționar de științe ale limbii*, Angela Bidu-Vrânceanu, Cristina Călărașu, Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, Mihaela Mancaș, Gabriela Pană Dindelegan, Editura Nemira, București, 2001.

[17] G. Beldescu, *Ortografia actuală a limbii române*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1985.

Prin analiza fonetică (de fapt fonologică, deoarece în şcoală se studiază fonemul şi nu sunetele), vor fi prezentate conținuturi precum: tipurile de sunete (foneme), corespondența sunet-literă, grupurile de sunete, accentul, silaba. În acest scop, analiza fonologică va fi însoțită de jocuri, exerciții de recunoaştere şi pronunțare corectă a sunetelor limbii române, jocuri de limbaj, recitări, observarea sistematică, înregistrări pe CD.

Eforturile profesorului vor fi îndreptate atât către dezvoltarea deprinderilor de pronunțare conformă cu normele limbii literare (ortoepie), cât şi a celor de pronunțare corectă şi clară a unui text (dicțiune). În ceea ce priveşte problemele de ortofonie, rolul hotărâtor îi revine logopedului, dar în absența acestuia, îi revine profesorului de limba română.

Dacă în domeniul ortografiei, şcolii îi revine un rol formativ integral, în cazul ortoepiei, rolul ei este corectiv, realitate care implică un efort mai mare din partea învățătorilor şi a profesorilor, care trebuie să aibă cunoştințe despre specificul dialectului/graiului vorbit în zonă, pentru a corecta fonetismele prezente în situațiile de comunicare unde se cere folosirea limbii literare. Aceştia vor acționa, cu predilecție, pentru:

- îndepărtarea fonetismelor locale; iotacizarea verbelor *văz*, *țiu*, [šinši] etc.;
- renunțarea la unele forme adoptate sub influența anturajului sau limitarea lor la contexte informale;
- cunoaşterea fonemelor limbii române, a grupurilor de sunete şi a particularităților combinatorii ale unora dintre ele: folosirea consoanei „m" înainte de „p" şi „b"; „a" şi nu „ea", după „ş" şi „j", în interiorul cuvintelor; exemple: *înşală*, *aşază*;
- folosirea corectă a diftongării şi respectarea hiatului (evitarea diftongării incorecte: iotacizarea vocalei „e" în neologisme);
- cunoaşterea tipurilor de silabă formate din două cuvinte: *să-mi*, *i-ai* etc.;
- eliminarea accidentelor fonetice întâlnite în vorbirea copiilor; exemple: metateza consoanelor „l" şi „n" ca în *bonlav* pentru *bolnav*; evitarea unor confuzii între anumite foneme: a surdelor cu sonore sau alte pronunțări specifice limbajului infantil[18];
- evitarea excesului de oralitate în textele scrise; eliminarea consoanelor „t" şi „d" în unele grupuri consonantice din cuvinte ca *astfel*, *cândva*, scrise *asfel*, *cânva*; omiterea lui „-l";
- sesizarea existenței unor neconcordanțe între grafie şi pronunție: *oaste – uaste*;
- evitarea formelor hipercorecte, cum ar fi pronunțarea *era* în loc de *iera*, *există* în loc de *egzistă*;
- studierea accentului şi a silabației în vederea formării ritmului de vorbire corespunzător conținutului şi a deprinderilor de a respecta pauzele, intonația şi accentul;
- evitarea unei despărțiri în silabe defectuoase;
- prevenirea şi corectarea unor defecte de vorbire (în şcolile mai mari, această sarcină le revine profesorilor logopezi);
- asocierea unei grupări fonice cu o informație gramaticală (desinențe, sufixe), semantică (derivatele), prin explicații şi motivări structurale contribuind la evitarea unor incorectitudini de pronunțare şi scriere: *greşală* în loc de *greşeală* etc.

[18] Mariana Celac, *Sociolingvistica şcolară*, Editura All, Bucureşti, 1997, p. 117.

Fenomenele fonetice vor fi abordate integrat, reliefate în cadrul problemelor de înțelegere a comunicării (orale sau scrise).

Accentul va interesa nu doar pentru rostirea corectă a cuvintelor, ci şi pentru înțelegerea mesajelor orale în comunicarea obişnuită, a intenției cu care sunt rostite acestea. Elevii vor fi sensibilizați asupra rolului accentului, nu doar în cadrul cuvintelor, ci şi în al propoziției, deoarece trecerea accentului de pe un cuvânt pe altul poate transforma complet înțelesul.[19]

Exemple:

Eu trebuie să accept această slujbă. (Eu mai degrabă decât altcineva, eventual decât interlocutorul.)

Eu *trebuie* să accept această slujbă. (Nu am altă alegere.)

Eu trebuie *să accept* această slujbă. (Nu trebuie nici s-o critic, nici să o resping, ci s-o accept.)

Eu trebuie să accept *această slujbă* (nu alta).

Se pot oferi elevilor reguli de accentuare (dacă un cuvânt se termină în consoană, se accentuează ultima silabă, iar dacă se termină în vocală, penultima), specificându-se că ele au doar un caracter orientativ, accentul în limba română nefiind fix.[20] Analiza fonetică se poate asocia cu cea stilistică, pentru evidențierea valorilor expresive rezultate din modul de folosire a unor sunete: aliterația, asonanța, ritmul, măsura, rima şi cezura. Lungirea unor sunete (redată în scris prin repetarea literei) este, de asemenea, un proces de semnificare, atât în receptare, cât şi în producere. Prezența unor arhaisme şi regionalisme fonetice într-un text contribuie la înțelegerea textului prin localizarea personajelor.

În studierea atmosferei create de o poezie se pot lua în considerație, ca sugestie, fără a absolutiza, semnificațiile pe care le imprimă unele tipuri de foneme: vocalele grave creează o atmosferă sumbră; cele nazale evocă lentoarea, moliciunea, langoarea; ritmul iambic imprimă tristețe, o tonalitate elegiacă, iar cel trohaic imprimă dragoste de viață, optimism.

7.2. Analiza morfologică

Acest tip de analiză îşi propune calificarea fiecărui component al unei propoziții prin indicarea părții de vorbire căreia îi aparține şi a caracteristicilor flexionare. În spiritul programei, analiza nu trebuie să se rezume la un caracter strict descriptiv, ci trebuie să urmărească formarea capacității de exprimare logică, clară, corectă a ideilor şi dezvoltarea fluenței şi fluidității în vorbirea monologată şi dialogată. Aceste obiective se pot realiza în măsura în care analiza gramaticală devine pretext pentru ortografie, pentru cunoaşterea şi însuşirea normelor de exprimare şi pentru evitarea abaterilor de la ele, deoarece nu puține sunt situațiile în care soluția ortografică este reglementată de **principiul morfologic** (chiar dacă nu este singurul responsabil de explicare a regulii respective).

---

[19] Allan Pease, Alan Garner, *Limbajul vorbirii. Arta conversației*, Editura Polimark, Bucureşti, 1994, p. 18.

[20] *Dicționar ortografic al limbii române*, Flora Şuteu, Elisabeta Şoşa, Editura Vestala şi Editura Atos, Bucureşti, 1993, p. 275.

Deşi nu întotdeauna ortografia se subordonează morfologiei, între cele două compartimente există o strânsă legătură ce decurge din „acțiunea principiului morfologic, care are, fundamental, rolul de regularizare a scrierii şi, de cele mai multe ori, şi a pronunțării [...]”[21]. Această legătură devine relevantă la nivelul structurii: flective şi radical. La verb, de exemplu, încadrarea într-un tip de conjugare legitimează norma de pronunțare şi de scriere prin natura flectivelor, prin alternanțele fonetice. Raportarea la un model de flexiune (regulat) poate explica în mod coerent ortografia unor cuvinte, ajutându-i astfel pe elevi să şi-o fixeze. Încadrarea verbului *a crea* în acelaşi tip de conjugare cu verbul *a lucra* şi cunoaşterea sufixelor şi desinențelor motivează apariția celor doi „e” la diferite forme şi scrierea cu un singur „e” la infinitiv şi la timpurile/modurile compuse cu această temă: *a crea*.

Analiza structurii morfematice a verbului *a aşeza* va permite observarea faptului că nu se încadrează în acelaşi tip de conjugare cu *a lucra*, ceea ce va justifica forma *aşază*, explicabilă prin aplicarea principiului fonetic conform căruia, după „ş” şi „j”, în radical nu apare „ea”, ci „a”.

Analiza morfematică a verbelor la perfectul simplu va motiva scrierea cu un „i” sau doi, ultimul putând fi identificat cu uşurință de elevi ca desinență a persoanei întâi, prin opoziție cu celelalte persoane.

Exemple: a porni, a vorbi, a afla, a merge, a pleca, a tăcea.

pornii	vorbii	aflai	mersei	plecai	tăcui
pornişi	vorbişi	aflaşi	merseşi	plecaşi	tăcuşi
porni	vorbi	află	merse	plecă	tăcu

Elevii sunt ghidați să sesizeze faptul că sunetul/litera care se regăseşte în toate formele corespunzătoare persoanei I este „i” şi o vor recunoaşte ca desinență specifică acestei persoane (singular), la timpul perfectul simplu, care la unele verbe se adaugă unui sufix realizat tot sub forma literei/morfemului „i”. La această concluzie se va ajunge observând sistemul regularităților morfematice specifice acestui timp.

O operație cognitivă care vine în sprijinul însuşirii conştiente a formelor corecte este analogia. Asociată analizei, aceasta conduce la evitarea confuziei şi la scrierea corectă a diverselor cuvinte.

Analizând structura pronumelui demonstrativ de identitate, elevii vor observa că acesta se obține din formele pronumelui demonstrativ de depărtare + *şi* invariabil.[22]

Asocierea produsă va facilita fixarea ortografiei lor.

Acela + şi ⇒ acelaşi

Ac**eea** + şi ⇒ ac**eea**şi

Ace**ia** + şi ⇒ ac**eia**şi

Acelea + şi ⇒ aceleaşi

---

[21] Beldescu, G., *Ortografia actuală a limbii române,* Editura Ştiințifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1985, p. 185.

[22] *Gramatica limbii române*, Valeria Guțu Romalo (coord.), Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti”, Editura Academiei Române, Bucureşti, 2005.

aceea + şi – feminin, singular
aceia + şi – masculin, plural

Analiza morfologică va urmări evitarea unor greşeli de calificare, precum atribuirea cazului la verbele aflate la moduri nepersonale, greşeală care apare din cauza îndepărtării lor la aceste moduri de comportamentul verbal prototipic şi apropierea lor de unele forme nominale, adjectivale. Acest tip de analiză se poate realiza singur sau în combinație cu cel sintactic şi poate îmbrăca exclusiv forma **verbală**, **liniară** sau **figurativă**, prin diferiți **organizatori grafici**. Modelarea figurativă are avantajul că înlătură dificultatea pe care o opun sensurile lexicale descifrării sensurilor gramaticale şi măreşte operativitatea gândirii prin plasticizarea demersurilor ei.

Pentru înțelegerea şi însuşirea normelor lingvistice şi a celor ortografice dependente de morfologie, analiza va alterna cu diverse metode şi tehnici cum ar fi: **dictarea**, **corectarea unor enunțuri greşite**, **exercițiul** (de corectare a textului, de asociere şi de substituire/identificare a rolului anaforic, cataforic al diverselor pronume sau a cuvintelor de legătură), **modelarea figurativă**, **jocurile de cuvinte**, **loteria ortogramelor**, **recitarea** şi **compunerile gramaticale**.

7.2.1. Compunerile gramaticale

Compunerile gramaticale, pe lângă fixarea deprinderilor ortografice şi lărgirea inventarului lingvistic personal, dezvoltă imaginația, fiind creatoare prin procesele de combinare, recombinare, analogie şi generalizare pe care reorganizarea cunoştințelor le presupune.

Aceste compuneri pot îmbrăca forma unui text de dimensiuni variabile, în care li se cere elevilor să redacteze:

a. o compunere în care să utilizeze părțile de vorbire X, Y sau ortogramele X, Y, pe care le va marca apoi prin sublinieri sau alte forme;

b. o compunere în care să transpună conceptele/cunoştințele/regulile lingvistice în texte literare în care acestea devin personaje, stabilind o adevărată rețea semantică şi participând la procedeul narativ. Exemplu: *Alcătuieşte o compunere în care să relatezi povestea adverbelor*;

c. o compunere pe baza unui material lingvistic concret dat: neologisme, arhaisme, sinonime etc.

7.3. Analiza sintactică

Acest tip de analiză urmăreşte segmentarea frazelor în propoziții şi a propozițiilor în părți de propoziție şi precizarea felului acestora. Tot de acest tip de analiză ține şi alcătuirea schemei în care se înregistrează componentele şi relațiile din cadrul propoziției sau al frazei. Asemenea celorlalte tipuri de analiză, şi aceasta trebuie subordonată deprinderilor de receptare şi producere corectă a mesajelor orale/scrise.

Analiza sintactică – metodă de înțelegere şi însuşire a ortografiei

În ceea ce priveşte ortografia, nu trebuie pierdut din vedere că unul dintre principiile care stau la baza scrierii corecte este cel sintactic, care impune delimitarea tuturor cuvintelor,

prin blanc sau alt semn ortografic, în funcție de sens şi valoare gramaticală. Este principiul în virtutea căruia se va scrie *dă-mi*, şi nu *dămi*, marcând astfel faptul că structura, chiar dacă fonetic formează o unitate, reprezintă două cuvinte.

Analiza sintactică – mijloc de dezambiguizare a unor enunțuri

Pentru a le spori elevilor motivația şi interesul pentru studiul conceptelor gramaticale, li se pot propune exerciții în care discutarea în termeni gramaticali a problemei conduce la dezambiguizarea unui enunț.

Întrebare: *Când în istorie, Australia a început cu „a" şi sfârşit cu „s"?* Întrebarea comportă două răspunsuri opuse, în funcție de analiza gramaticală a enunțului:

a. niciodată, pentru că, deşi cuvântul *Australia* a început cu „A", nu s-a terminat niciodată cu „s". Explicație: Cuvântul *sfârşit* este considerat de vorbitor ca o formă de participiu căruia aici îi lipseşte verbul auxiliar *a*, ceea ce face ca întrebarea să fie receptată astfel: *Când în istorie* Australia *a început cu „A" şi când în istorie a sfârşit cu „s"?*

b. întotdeuna, pentru că mereu cuvântul *Australia* a început cu „A", iar *sfârşit* cu „s". Explicație: cuvântul *sfârşit* este substantiv-subiect, subînțelegându-se predicatul *a început*, ceea ce face ca întrebarea să fie reconstituită de emițător astfel: *Când în istorie* Australia *a început cu „A" şi când în istorie* sfârşit *a început cu „s"?*

Analiza sintactică – metodă de înțelegere a factorilor de coeziune şi coerență a discursului/textului – urmăreşte:

- înțelegerea tipurilor de relații care se stabilesc la nivelul propoziției, al frazei, precum şi cunoaşterea mijloacelor de realizare a acestora.
- cunoaşterea informațiilor logice pe care le poartă unii conectori (conjuncții, prepoziții şi locuțiuni conjuncționale etc.);
- sesizarea paralelismelor din sfera sintactică, prin folosirea unității pronominale sau prin alte procedee; înțelegerea corectă a rolului pe care-l au unele pronume care se referă la substantive prezente în propozițiile precedente şi asigurarea coerenței textuale prin folosirea corectă/normată a elementelor relaționale cu valoare de conectori. Exemplu: limba literară nu acceptă folosirea pronumelui relativ *de*: *Omul de veni îmi era frate*;
- explicarea diverselor tipuri de acord (acord gramatical, prin atracție, după înțeles);
- relevarea rolului topicii în stabilirea funcției/valorii sintactice şi stilistice a unor cuvinte şi explicit în conceperea mesajului; identificarea/comentarea elipselor, a inversiunilor; sesizarea tipului de construcție a unei fraze/amplă/scurtă). De asemenea, analiza va urmări abordarea unor probleme de natură sintactică, cum ar fi înțelegerea şi explicarea anacolutului, a celui natural/neintenționat (moduri de evitare) şi a celui intenționat, cu valoare stilistică (caracterizează personajul din punct de vedere cultural, reflectă stările sufleteşti, emoțiile, viciile de gândire ale personajului);
- existența unor dezacorduri; evitarea acestora presupune cunoaşterea diferenței dintre subiect şi complement direct; dintre substantiv şi determinantul său adjectival (cazul adjectivului pronominal în special) şi folosirea incorectă a timpurilor/modurilor verbale (contradicțiile temporale), a elipsei;

- preferința pentru coordonare în dauna subordonării, ca reflex al sărăciei lingvistice la elevi;
- tendința de a realiza raporturi de subordonare prin elemente relaționale care au avut inițial un sens concret (conjuncțiile provenite din adverbe); amplasarea neadecvată a unor conjuncții la început de frază (*deci*).

Analiza sintactică se poate realiza: sub forma unor scheme; a unor exerciții structurale; prin utilizarea unor săgeți; prin așezarea în dreptunghiuri; prin folosirea organizatorilor grafici, sub formă arborescentă.

7.4. Analiza lexicală

Îmbogățirea, diversificarea, nuanțarea și rafinarea exprimării conduc la eficacitate informațională și competență comunicativă, ceea ce explică preocupările/interesul școlii pentru faptele de vocabular.

Conținuturile vizate în cadrul orelor de limba română sunt:
- fundamental și masa vocabularului, cu studiul claselor semantice (arhaisme, regionalisme, neologisme, argou, jargon, câmpuri semantice);
- structura cuvântului; familia de cuvinte, câmpul lexical;
- formarea cuvintelor; primare/derivare/compunere/conversiune/calc lexical;
- relațiile semantice care se stabilesc între cuvinte (sinonimie, antonimie, paronimie);
- cuvânt și sens. Tipuri de sens. Omonimie. Polisemie. Pleonasm. Tautologie. Anacolut.

Analiza lexicală va urmări compatibilități și incompatibilități semantice, deoarece „cuvântul nu reprezintă, în general, o asociere între un complex sonor, o secvență de unități fonetice și un singur sens”[23]. Marea varietate a unităților lexicale, jocul adecvării dintre planul referențial și cel lingvistic, precum și particularitățile unor cuvinte ca atare sunt factori ce explică existența unor astfel de compatibilități și incompatibilități. Contextul va fi, de asemenea, responsabil pentru selecția/respingerea unor termeni. Termeni din argou, cuvinte puternic marcate afectiv, precum *a cocoloși*, *cocoțat*, *terchea-berchea* ori cuvinte obscene nu pot fi folosite în contexte formale, după cum o exprimare foarte prețioasă, în contexte familiale, poate părea nefirească, forțată.

Se vor realiza nu doar analiza sensurilor conotative sau denotative, ci și activități de creare de sens și de diferențiere semantică a unor cuvinte, în funcție de contextul lingvistic/extralingvistic. Nu același este sensul cuvântului *doarme* în enunțul *Elevul doarme până dimineață* și *Elevul doarme în bancă*. *Sondă* are un înțeles atunci când este rostit de un medic și altul când este rostit de un inginer petrolist.

Elevii trebuie sensibilizați cu privire la natura diferită a încălcărilor, abaterilor de la restricțiile semantice. Acestea pot fi involuntare, ca urmare a necunoașterii, sau voluntare, ca rezultat al unei viziuni originale asupra lucrurilor, expresie a imaginației și creativității (în expresia poetică).

---

[23] Valeria Guțu Romalo, *Corectitudine și greșeală. Limba română de azi*, Editura Științifică, București, 1972, p. 130.

Lexicul reprezintă cea mai labilă parte a limbii, multe dintre greşelile pe care le fac elevii aparţinând acestui segment. Cauzele sunt diverse: de la vocabularul sărac utilizat în mediul sociofamilial de proveniență, la lipsa deprinderii de a consulta materiale normative, până la dificultățile pe care le ridică pătrunderea în limbă a unui număr mare de neologisme, care, în ciuda principiului fonematic dominant, se pronunță şi se scriu dependent de etimon.

Cum perspectiva descriptivistă nu mai este dezirabilă, profesorul va urmări să desfăşoare activități în care:

- elevii să aproximeze sensul unor cuvinte din diverse discipline, pe baza unor informații de structură lexicală: prefixoide, sufixoide, prefixe, sufixe. Acestea se vor discuta prin raportare permanentă la alte discipline, contribuind astfel la o mai bună înțelegere şi fixare a unor termeni din chimie, fizică, biologie, muzică etc: *izotop* (fizică, chimie); pseudopode (biologie) etc. Mai mult, odată însuşite aceste morfeme lexicale, ele îşi vor dovedi utilitatea în diverse experiențe din viața de zi cu zi, când vor întâlni cuvinte ce conțin prefixoide, respectiv sufixoide. Vor cataloga, de exemplu, ca fiind distrugător (ucigător) orice produs a cărui denumire cuprinde sufixoidul *-cid*; exemple: *insecticid; vermicid*;
- să alcătuiască familii lexicale, cu serii derivative, derivate parasintetice şi să rezolve exerciții de ordonare a cuvintelor (sinonimelor), după progresie, pentru nuanțarea exprimării;
- să explice cuvintele în context, dar pe lângă sensul din manual, să fie prezentate şi celelalte sensuri;
- să atragă atenția asupra devierilor de sens, a abaterilor de la normă ca surse ale expresivității. Odată formată deprinderea de a sesiza fenomenul acestor abateri, le va fi mult mai uşor să înțeleagă figurile de stil/tropii/sau figurile de gândire. Acest exercițiu evidențiază specificul diferitelor limbaje (stiluri), consolidând cunoştințe de teoria literaturii, cum ar fi opoziția dintre textul literar cu tendința de ambiguizare semantică şi textul ştiințific cu tendința opusă, de dezambiguizare;
- elevilor să li se formeze deprinderea de a apela la un dicționar atunci când nu cunosc sensul unui cuvânt şi de a-l verifica atunci când l-au obținut prin aproximare/raportare la context;
- analizele semantice să se facă atât pe texte beletristice, cât şi pe alte tipuri de texte;
- profesorul va scoate în evidență existența unor restricții semantice. Exemple: Verbul *a număra* nu se poate combina cu substantive masive nenumărabile, cum ar fi *zăpadă*;
- profesorul va sublinia riscul unei exprimări stereotipice, al folosirii unor clişee;
- va încuraja exprimarea firească şi evitarea unei exprimări artificiale, abundentă în neologisme („prețioasele ridicole”);
- elevii vor fi atenționați asupra rolului pe care îl are traducerea corectă a unor unități frazeologice;
- elevii vor fi familiarizați cu diverse metode de a defini un cuvânt.

În cadrul cuvintelor derivate e nevoie de exerciții de tipuri diferite pentru identificarea corectă a sufixelor lexicale şi distingerea lor de alte tipuri de morfeme: desinențe, articole, sufixe gramaticale. Se pot recomanda elevilor paşi (algoritmi) pentru identificarea corectă.

În text, cuvintele apar rar cu forma de dicționar, ceea ce favorizează confuzia dintre natura sufixelor/morfemelor prezente: *căsuța*, *casa*, *îngălbenesc*, *iubesc*.

1. Elevii vor pune cuvintele la forma de dicționar: *(această) căsuță*; *(această) casă*; *(a) îngălbeni*; *(a) iubi*;
2. Sufixele identificate de elevi sunt supuse analizei. Sunt prezente sufixele şi la forma de dicționar? Aduc ele un plus de semnificație? Există un cuvânt cu un corp fonetic mai mic decât cel la forma de dicționar?
3. În cazul în care sufixele/morfemele identificate îndeplinesc aceste condiții, atunci sunt de natură lexicală. În caz contrar, înseamnă că sufixele folosesc la realizarea flexiunii, ceea ce denotă că sunt gramaticale, şi nu lexicale. Exemplu: *casa* este un cuvânt nederivat, deoarece „a" nu apare la forma de dicționar, neexistând un cuvânt cu un corp fonetic mai mic decât el. În aceste condiții, „a" nu este sufix lexical, ci morfem gramatical (articol).

O analiză lexicală poate identifica ambele tipuri de sufixe: verbul *îngălbeni* va fi descompus în:

în + galben + i;
prefix + rădăcină (cuvânt de bază) + sufix lexico-gramatical;
îngălbenit – în + galben + it (sufix gramatical).

8. FORMAREA NOŢIUNILOR. CRITERII FOLOSITE ÎN DEFINIREA ACESTORA (LOGIC, SEMANTIC, PRAGMATIC, SINTACTIC ŞI FORMAL)

Didactica tradițională urmărea în predarea conceptelor gramaticale în primul rând perspectiva logică, conformă cu abordarea *Gramaticii limbii române* din 1966, punând accentul pe aspectul descriptiv al studiului.

Exigențele impuse de noua programă direcționează profesorul înspre desfăşurarea unor activități, strategii, sarcini de învățare care să-l pună pe elev în ipostaza de locutor/interlocutor, capabil să-şi aleagă cuvintele în funcție de context, de parteneri, de alte circumstanțe, capabil să-şi adapteze permanent limbajul la nevoile sale. Programa (2009) stipulează că „predarea-învățarea va urmări limba literară în funcțiune, în varianta ei scrisă, orală, iar nu limba ca sistem abstract" şi că „interesează viziunea comunicativ-pragmatică [...], nu predarea în şi pentru sine a unor cunoştințe gramaticale, ci abordarea funcțională şi aplicativă a acestora, în calitatea lor de elemente care contribuie la structurarea unei comunicări corecte şi eficiente".

În aceste condiții este firesc ca accentul să se mute de la descrierea sistemului, la înțelegerea şi utilizarea corectă şi adecvată a limbajului, dependent de situația de comunicare, ceea ce presupune abordarea studiului gramaticii dintr-o perspectivă integratoare (lingvistică, semantică, pragmatică). Profesorul de limba română beneficiază azi de modelul ultimei gramatici (2005), care introduce în definirea şi descrierea conceptelor/categoriilor/claselor gramaticale o viziune integratoare, părțile de vorbire fiind definite semantic, sintactic şi morfologic, autorii folosind metode şi preluând termeni din diferite tipuri de gramatici.

Introducerea abordărilor de natură diversă în studierea conceptelor (la diverse niveluri) implică mai mult elevul, deoarece stimulează realizarea unor procese cognitive

superioare, precum analiza şi sinteza, punându-l să realizeze comparații, să identifice, să izoleze invariantele şi să sesizeze relațiile dintre elemente prin operații de substituire.

Exprimarea corectă înseamnă respectarea normelor (lingvistice, socioculturale), ceea ce atrage o mutație din planul gramaticii descriptive, în cel al gramaticii prescriptive, normative, fără ca această abordare să excludă cu totul raportarea la metalimbaj, la limbă ca sistem coerent de semne, ale cărui reguli trebuie cunoscute şi înțelese, pentru a fi corect folosite.

Termenul de *noțiune* este sinonim cu cel de *concept*, diferențele fiind de nuanță şi ținând de sfera de aplicare (domeniul ştiințific în care este folosit). Dacă psihologia utilizează termenul de concept, definit ca formă fundamentală a gândirii omeneşti care reflectă totalitatea trăsăturilor necesare şi suficiente ale unei clase de obiecte, logica operează cu cel de noțiune. În psihologie, conceptul unei categorii este definit ca totalitate a trăsăturilor necesare şi suficiente clasei respective, pe baza cărora se deduce apartenența sau nu la categoria respectivă. În logică, noțiunea este definită ca „o categorie constând dintr-un ansamblu de determinări relative la un obiect real sau presupus ca atare”[24].

Nu se poate vorbi despre dezvoltarea gândirii în afara capacității individului de a opera cu noțiuni, iar formarea acestora, indiferent de natura lor, este un proces îndelungat, care se desfăşoară în strânsă interdependență cu dezvoltarea repertoriului de operații cognitive ale subiectului.

Perspectiva funcțională, pragmatică, pe care autorii programei o propun în studiul limbii materne, nu presupune excluderea studierii conceptelor gramaticale, deoarece însuşirea terminologiei, a metalimbajului conduce la cunoaşterea şi înțelegerea conştientă a mecanismelor limbii, ceea ce reprezintă primul pas către o utilizare corectă şi expresivă a celor două tipuri de texte: orale şi scrise. Nu se poate reflecta asupra limbii, fără a folosi numele obiectelor asupra cărora reflectăm, pe care le observăm, de unde decurge în mod firesc necesitatea stăpânirii unor elemente de metalimbaj.

Abordarea conținuturilor limbii va fi întemeiată în special pe legile cunoaşterii ştiințifice şi a celei empirice, în timp ce studierea textului literar, a fenomenelor literare, necesită aplicarea unui instrumentar tehnologic caracteristic cunoaşterii artistice: creativitatea, reconstruirea, recrearea, motivația, trăirea afectivă, autocomunicarea, expresivitatea, detectarea valorilor, formarea atitudinii proprii ş.a.

Etape în formarea conceptelor

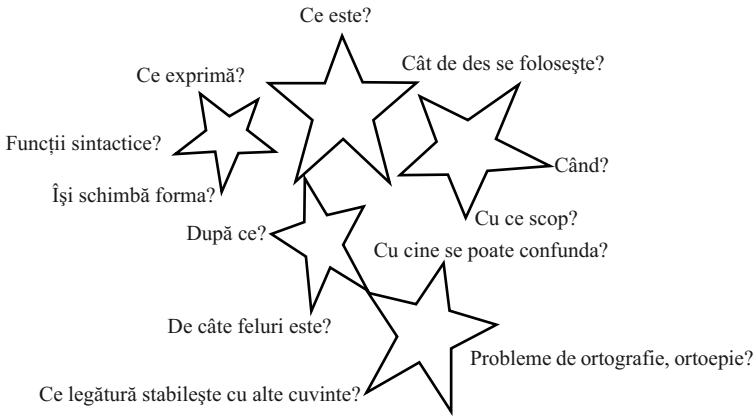
Formarea conceptelor gramaticale/lingvistice/metatextuale va urmări traseul formării conceptelor în general.

I. Faza de receptare reprezintă momentul în care are loc un prim contact cu trăsăturile, calitățile, atributele fenomenului/conceptului gramatical, reprezentat de mai multe exemplare din aceeaşi clasă. În această primă fază se utilizează de obicei un material intuitiv, care în cazul conceptelor gramaticale este sărac, deoarece cuvântul însuşi este

[24] Gheorghe Enescu, *Dicționar de logică,* Editura Ştiințifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1985.

o abstracțiune. Nu trebuie pierdut din vedere faptul că este necesară o punere în scenariu, adică o prezentare contextualizată a respectivelor concepte, reguli (acord, clasă/categorie morfologică etc.), pentru ca elevii să sesizeze importanța și rolul acestora în înțelegerea textului. Se vor folosi exemple excerptate dintr-un corpus de texte literare/nonliterare sau construite de elevi/de profesor. Procesul de receptare trebuie să-l pregătească pe elev pentru realizarea reflecției asupra faptelor propuse spre analiză, cu ajutorul ei elevul reușind să înțeleagă și să sesizeze esența conceptului gramatical care urmează a fi însușit.

a. Interogații asupra denumirii conceptului propus spre însușire. După anunțarea temei, profesorul le propune elevilor un exercițiu de interogare asupra conceptului, sub forma metodei *Ştiu/Vreau să ştiu/Am aflat* sau a tehnicii *explozia stelară*.



b. Observarea fenomenului gramatical. Elevilor li se prezintă un set de enunțuri (organizate, formând un text coerent) care conțin substantive pe care profesorul le va sublinia împreună cu elevii, deoarece ei posedă deja anumite cunoștințe despre această parte de vorbire. Sarcinile vor fi clar verbalizate de către profesor și, la nevoie, reformulate.

E bine ca enunțurile supuse analizei să fie extrase de către profesor sau elevi din texte cât mai variate: afișe, titlurile unor articole de presă, sloganuri, acte administrative, poezii, povestiri, prospecte, sumar, scrisori, articole enciclopedice, dicționar, benzi desenate. Toată această varietate de texte va ilustra faptul că substantivul reprezintă o resursă lingvistică esențială în producerea textelor.

Este faza studierii în grup sau individual a fenomenului propus spre analiză prin operații de observare, selectare, comparare, regrupare, sesizare a criteriilor care au stat la baza grupării.

Prin observare, elevii vor fi dirijați să-și pună întrebări cu privire la substanța fenomenului care trebuie analizat: Care sunt caracteristicile acestor cuvinte (esența unui substantiv)? Ce anume face ca un cuvânt, indiferent de numărul de silabe (*cal*, *polițist*) sau de referentul denumit (*pisică*, *soare*, *plecare* etc.), să poată primi denumirea de substantiv, să poată fi încadrat în această clasă? Ce rol au în comunicare din punct de vedere al sensului?

(denumesc obiecte în sens larg). Îşi schimbă sau nu forma? În funcţie de ce îşi schimbă forma? (după număr şi locul din propoziţie, în funcţie de cât de cunoscut îi este vorbitorului obiectul denumit etc.). Cu ce tip de cuvinte intră în relaţie? (formează grup cu adjective). Se pot grupa ele cu unul dintre următoarele cuvinte: *acest*, *aceasta*, *aceşti*, *acestea*?

Substantivele date ca exemplu, subliniate, vor fi alcătuite dintr-un număr diferit de silabe şi vor reprezenta câmpuri lexicale diferite (vor avea referenţi diferiţi). Toate vor conţine notele esenţiale, generale şi suficiente ale acestei clase morfologice. Noţiunea (categoria) gramaticală, fonetică/sintactică/de teorie literară va fi prezentată prin apelul la diferite contexte de plasare şi interpretare, pentru a sesiza constanţa însuşirilor, prin introducerea unei situaţii problematizate sau într-o matrice de comparare pe mai multe criterii. Elevii subliniază, fac statistici privind ponderea substantivelor prezente în textul respectiv, înlocuiesc substantivele pentru a sesiza efectul acestei dispariţii asupra contextului.

II. Faza de însuşire

Răspunzând la întrebări şi studiind mai multe enunţuri în care apar exemplare prototipice din aceeaşi clasă lexico-gramaticală, elevii emit ipoteze cu privire la elementele comune şi definitorii ale cuvintelor date şi le grupează. Vor identifica mai întâi forma de dicţionar prin consultarea acestuia. Apoi, în perechi sau în grupuri, vor alcătui enunţuri în care unul dintre substantivele date să-şi modifice forma (să fie la plural/articulat hotărât/nehotărât/la cazuri diferite). Vor încerca să identifice criteriile după care şi-au schimbat forma. Frontal, se listează observaţiile realizate de toate grupurile de elevi.

1. Vor compara substantivele postverbale sau adjectivale cu verbele şi adjectivele care le corespund. Li se propune alcătuirea unor enunţuri, după un model dat, în care să apară substantive provenite din alte părţi de vorbire, prin conversiune, însoţite de adjective demonstrative. Elevii vor trebui să discrimineze între cuvintele compatibile şi cele incompatibile cu adjectivele demonstrative, însuşindu-şi astfel contextul diagnostic. Vor înlocui substantive prin pronume, pentru a sesiza valoarea dezambiguizatoare a substantivelor.

Ipotezele emise:

- substantivele sunt necesare unei bune înţelegeri a textului;
- sunt cuvinte care îşi schimbă forma după mai multe criterii;
- pot defini fiinţe/lucruri; pot fi însoţite de cel puţin o formă a adjectivului demonstrativ.

2. Verificarea ipotezelor se face pe un alt corp de exemple şi, dacă se dovedesc corecte, se pot emite legi, reguli, definiţii. Elevii urmăresc caracterul flexibil al unor substantive (altele). Sesizează caracterul arbitrar al genului (la inanimate) şi observă fixitatea genului: **Un floare – o floare.*[25] Vor relua acţiunile de recunoaştere, grupare şi transformare a substantivelor dintr-un alt text.

[25] Asteriscul marchează faptul că enunţul respectiv este nereperabil în limba română (n.a.).

3. Formularea definițiilor

Printr-un sistem de inferențe, elevii ajung să definească noțiunea de substantiv. Ei vor confrunta propria definiție cu cea propusă de manual şi de profesor, eventual şi de alte lucrări de gramatică. Împreună cu profesorul vor ajunge să definească substantivul ca fiind „parte de vorbire flexibilă care denumeşte obiecte în sens larg (ființe, fenomene, lucruri etc.) şi care poate fi precedată de unul dintre cuvintele: *acest*, *această*, *aceşti*, *aceste*". Formularea propusă integrează o definiție noțională (Mioara Avram) şi una formală, distribuțională (Paula Diaconescu). Opțiunea pentru o astfel de definiție se justifică prin rolul dezambiguizator, clarificator al contextului diagnostic în recunoaşterea substantivului, acesta fiind determinant în operația de încadrare corectă a unor substantive defective, provenite sau nu prin conversiune, precum şi a celor care denumesc însuşiri, toate lipsite de una dintre caracteristicile morfologice ale clasei, flexiunea de număr. Activitatea se va finaliza prin stabilirea criteriilor după care s-a ajuns la această definiție.

În predarea conceptelor gramaticale, e bine să fie îmbinate criterii diverse, după modelul oferit de *Gramatica limbii române* (2005): formal, semantic, logic şi pragmatic.

Criteriul logic

Deoarece există multe similitudini între lingvistică şi logică, ultima formând altădată împreună cu gramatica şi retorica un trivium, didactica tradițională a preluat modelul unei gramatici în care influența logicii aristotelice era puternică. Din logică au fost preluate şi vehiculate noțiuni precum cele utilizate în formularea definițiilor (*gen proxim* şi *diferență specifică*), termeni ca *atribut*, *predicat*, *propoziție*, *tranzitivitate*, *acord* etc. Dată fiind legătura dintre limbaj şi gândire, gramatica are un aport la dezvoltarea capacității elevului de a opera eficient cu legile fundamentale ale gândirii (legea identității, legea noncontradicției, legea terțului exclus şi a rațiunii suficiente). „O boală a limbajului este acelaşi lucru cu o boală a gândirii", afirma Max Müller. În predarea conceptelor gramaticale, apelul la logică este uneori indispensabil, aşa cum se întâmplă în sintaxă, în însuşirea şi înțelegerea circumstanțialelor (părți de propoziție şi propoziții), a complementului de agent (subiect logic), în sesizarea insuficienței semantice a verbelor copulative etc. Confuzia dintre specie şi gen (în literatură, dar nu numai), destul de frecvent întâlnită, se poate evita prin apelul la explicații logice, fie din alte discipline, accesibile elevilor, fie din viața de zi cu zi. Un bun text/discurs argumentativ se sprijină pe legile logicii, care îi facilitează elevului abilitatea de a găsi cu uşurință eroarea în concluziile recepționate şi de a se feri de concluzii şi argumente viciate.

Criteriul nu poate fi absolutizat, deoarece, deşi gramatica şi logica au în comun stabilirea de reguli, acestea sunt diferite. Concepte care provin din logică (*propoziție*, *atribut*, *predicat* etc.) au în gramatică accepțiuni diferite. Propoziția, în sens gramatical, se referă la forma materială a judecăților. O judecată poate fi formulată prin diferite forme gramaticale sinonime). Categoriile gramaticale, deşi au ca punct de plecare conceptul de categorie din logică, se definesc prin alte trăsături, multe de natură pur formală. Un conținut informațional poate fi materializat în forme diferite în limbaj. De exemplu, exprimarea certitudinii se poate realiza cu ajutorul modurilor verbale sau al adverbelor specializate;

genul, care nu se suprapune total peste categoria genului natural, poate fi, de asemenea, redat prin diverse mărci gramaticale (desinențe, articole, adjective) etc.

Enunțurile interogative, imperative, injonctive, prescriptive reprezintă în gramatică (dacă satisfac condițiile predicativității) propoziții, în timp ce în logică ele nu sunt considerate propoziții.

În realizarea obiectivelor sale, gramatica apelează la o serie de metode precum: **observarea**, pentru sesizarea asemănărilor (sau a identităților), **analiza,** pentru diferențierea însuşirilor esențiale de cele neesențiale, **analogia**, pentru reglarea asociațiilor, operație necesară în elaborarea progresivă a noțiunilor. La acestea se adaugă constituirea unor liste de atribute definitorii (explorarea simultană/explorarea succesivă şi centrarea pe anumite atribute), demonstrația, învățarea prin problematizare în scopul testării unor ipoteze.

În clasele mici, exemplele oferite de învățători ca modele de construcție a subiectului se caracterizează îndeosebi prin poziția preverbală şi exprimarea printr-un cuvânt având ca referent o ființă, ceea le dezvoltă stereotipii referitoare la aceste trăsături secundare ale subiectului.

Criteriul semantic

Potrivit acestui criteriu, vor fi urmărite în predarea diferitelor concepte relațiile dintre semnele verbale (cuvintele) şi ceea ce este înțeles prin ele (referenții). Unele clase gramaticale sunt definite exclusiv pe baza acestui criteriu (numeralul, pronumele). În cazul altor concepte, criteriul este aplicat în subclasificări: substantive defective/colective, verb personal/impersonal etc.

Criteriul semantic poate fi utilizat şi în formularea definițiilor, prin descompunerea sensului lexical în trăsături distinctive numite sememe (un sens lexical, alcătuit din trăsături distinctive numite seme).

Semele sunt:

a) lexicale – clasificatori având caracter binar şi reprezentați prin semnele „+/–" (+/– uman, +/– obiect, +/– proces etc.). Se mai numesc şi seme de categorizare gramaticală, de tipul: *privitor la… asemănător cu…*

b) semantice – elemente eterogene din punctul de vedere din care se face aprecierea privind prezența sau absența unei caracteristici. Acestea sunt:

- semantic descriptive (activitate vizuală, activitate auditivă, obiect de un anume tip etc.);
- seme scalare care precizează gradul de manifestare (inferior, superior) şi apreciere în plus sau în minus, de exemplu: *a țipa*, *a striga* au ca sem distinctiv „intensitate mare"[26].

Fără a îngreuna repertoriul didactic cu termeni de tipul *semem*, putem prelua criterii de natură semantică în explicarea şi înțelegerea diferențelor, uneori destul de fine, dintre cuvinte din acelaşi câmp semantic, dintre tipuri de pronume, verbe impersonale etc.

[26] Sanda Golopenția Eretescu, *Semantica transformațională a limbii române*, rezumatul tezei de doctorat, Bucureşti, 1969, p. 67.

Exemplu: cuvântul *bunic* reprezintă reuniunea semelor: rudă + naturală (de sânge) + în linie directă (nu colaterală) + în direcție ascendentă + de gradul 2 (tată e de gradul 1) + sex masculin.

Criteriul pragmatic

Potrivit acestui criteriu vor fi urmărite în predarea diferitelor concepte relațiile dintre semnele verbale şi utilizatorul lor, deoarece nu interesează codul lingvistic ca sistem autonom, ci ipostaza de limbă vorbită (*parole*), care reprezintă limba în funcțiune şi prin intermediul căreia se realizează actele de vorbire.

„Limbajul verbal este un fenomen uman, real şi total care trebuie pus în manifestările lui vii legate de om şi împrejurările în care trăieşte şi activează acesta."[27] Din această calitate a sa, rezultă o puternică determinare socială, dar şi individuală, de care profesorul trebuie să țină cont, introducând în predarea conceptelor gramaticale sau metatextuale criterii extralingvistice: contextul social şi psihologic. Pronumele demonstrativ, de exemplu, se defineşte prin situarea față de interlocutor, la fel şi noțiunea de *persoană*.

Fără apelul la acest criteriu, concepte precum *argou*, *jargon*, *regionalism*, *arhaism*, *vocativ*, *construcții incidente* etc. ar fi imposibil de explicat.

Criteriul sintactic

Gruparea unităților lexicale în părți de vorbire pune în evidență particularități care se manifestă la nivel sintactic, ca posibilități de asociere şi morfologic, sub aspectul variației flexionare gramaticale.[28]

În predarea diverselor concepte, se va ține cont de relațiile care se stabilesc între cuvinte, de jocul combinațiilor (asocieri şi restricții). De exemplu, în recunoaşterea statutului de substantiv a unor cuvinte, un rol important îl are contextul diagnostic, şi anume combinarea cuvântului cu un adjectiv.

Criteriul formal

Un prim criteriu în clasificarea părților de vorbire şi în descrierea acestora îl reprezintă comportamentul flexionar. Alături de contextul diagnostic, o caracteristică morfologică a substantivului, care permite cu uşurință disocierea de adjective, o reprezintă faptul că la substantive genul este fix. Este necesar ca elevii să cunoască această trăsătură, deoarece astfel vor disocia substantivele derivate de la adjective de baza lor (exemple: *o frumusețe*, *o bunătate*, un singur gen; *frumos*, *frumoasă*, două genuri).

Pentru a verifica ipotezele, ei vor realiza diverse transformări pentru a înțelege mecanismele limbii: vor adăuga un adjectiv cuvântului presupus a fi substantiv, îl vor articula, verificând astfel dacă se poate încadra în clasa substantivului: *plecarea*, *această plecare.*

Luând în considerare criteriile enumerate, elevii vor defini conceptul de *substantiv* ca fiind parte de vorbire (categorie opozabilă părților de propoziție):

- flexibilă, cu gen fix;
- care denumeşte obiecte, în sens larg;

---

[27] Tatiana Slama-Cazacu, *Psiholingvistica, o ştiință a comunicării*, Editura All, Bucureşti, 1999, p. 10.

[28] *Gramatica limbii române*, Valeria Guțu Romalo (coord.), Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti", Editura Academiei Române, Bucureşti, 2005, vol. I, p. 41.

- şi care poate fi însoțită de cel puțin unul dintre cuvintele: *acest*, *aceasta*, *aceşti*, *acestea*.

Prin exerciții de combinare, eliminare şi înlocuire, elevii vor sesiza caracterul repetabil al caracteristicilor de mai sus şi vor încadra toate cuvintele care au astfel de caracteristici în clasa substantivului. După ce elevii vor învăța categoria determinării, definirea substantivului va avea în vedere că această proprietate este definitorie pentru clasa respectivă.

III. Faza de stocare în memorie

Odată însuşit, conceptul va trebui utilizat în contexte cât mai variate, pentru o memorare cât mai trainică. Această fază va cuprinde sarcini diverse, având dificultate graduală: scrierea definiției folosind culori diferite, reformularea acesteia, rescrierea şi sublinierea unor substantive dintr-un text dat, completarea unor enunțuri lacunare, oferirea de exemple, formularea unor enunțuri în care să utilizeze substantive aparținând diverselor câmpuri lexicale, exerciții de realizare a unor clasificări, precum şi diverse exerciții de natură mnezică (valorificând cât mai multe tipuri de inteligență).

Primele sarcini vor solicita recunoaşterea unor exemplare prototipice pentru clasa substantivelor, pentru ca ultimele să conțină enunțuri-provocări (substantive defective, postverbale şi adjectivale sau obținute prin conversiune din alte părți de vorbire).

Repetițiile trebuie să fie creatoare, iar exercițiile să fie diversificate pentru a evita plictiseala. De aceea li se poate cere să ilustreze printr-o schemă criteriile după care substantivul îşi schimbă forma sau să alcătuiască o compunere în care să utilizeze substantive la anumite cazuri/forme.

Exercițiile de recunoaştere şi de fixare vor viza contextele tipice şi vor fi însoțite de justificarea scrisă/orală a criteriilor folosite, pentru a evita „ghicirea" sau învățarea mecanică. Se vor folosi diverse tehnici mnezice: *Povestea şirului* (crearea unor câmpuri semantice); compunerile gramaticale (*Povestea atributului*), elemente de sinectică, tehnicile *Descoperă intrusul*, *Adevărat/Fals* etc. Conversația, jocul de rol şi alte tehnici colaborative vor urmări aplicarea conceptelor învățate în contexte cât mai variate, pentru fixare şi pentru folosirea lor în situații cât mai apropiate de cele reale, de experiența de zi cu zi.

IV. Faza de actualizare prin aplicare şi transfer

Proba înțelegerii şi însuşirii unui concept o reprezintă abilitatea elevului de a utiliza conceptul în diverse situații, altele decât cele care au servit la prezentarea lui. Elevul va recunoaşte orice substantiv dintr-un enunț (fie el defectiv sau provenit din alte părți de vorbire), va putea da exemple (altele decât cele oferite de profesor), va folosi în diverse mesaje, conştient, substantive aparținând diverselor câmpuri lexicale.

Pentru a verifica însuşirea conceptului, elevul va fi pus să rezolve exerciții cu suficienți distractori (variante incorecte paralele şi plauzibile), cum ar fi identificarea substantivelor din enunțuri care conțin deopotrivă adjective şi substantive obținute din adjective, substantive postverbale şi verbe la moduri nepersonale.

De asemenea, se va realiza transferul noilor cunoştinţe în activităţile de lectură (câmpuri lexicale ale substantivelor, valori expresive ale acestora, utilizarea lor în diverse texte etc.) şi în activităţile de scriere prin exerciţii de construire a frazei, în care să apară fenomenul studiat. Exerciţiile de producere de text cu instrucţiuni precise, în care să apară noţiunea gramaticală supusă studiului şi cele de corectare a unor fraze cu justificarea schimbărilor operate vor sublinia rolul acestei părţi de vorbire în comunicare, motivându-i pe elevi în actul învăţării. Pentru fixare, se poate aplica tehnica *Descoperă intrusul*, prin care elevilor li se dă o listă care cuprinde un element incongruent cu celelalte. Se poate aplica fie pentru fixare, în timpul orei, fie ca test formativ. Elevii trebuie să sesizeze elementul comun, iar apoi să identifice termenul care e în discrepanţă.

Exemplu:
Descoperă intrusul din lista următoare: *Casă*, *fereastră*, *acasă*, *geam*, *balcon.*

Exerciţiul de mai sus se poate folosi pentru fixarea noţiunii de flexiune la substantive. Cu excepţia adverbului *acasă*, toate cuvintele sunt substantive. Verificarea caracterului neflexibil va reprezenta un criteriu de recunoaştere şi motivare.

8.1. Tipuri de raţionamente. Inductiv şi deductiv în predarea noţiunilor de limbă şi literatură

Noţiunile se deosebesc după gradul de generalitate al conţinutului şi după lărgimea sferei. Fără a folosi un limbaj eclectic, elevii trebuie formaţi să sesizeze diferenţele dintre noţiunile supraordonate şi cele individuale. Noţiunea de *substantiv* însumează orice tip de substantiv, în timp ce aceea de *substantiv defectiv* include doar exemplarele care nu cunosc flexiunea după număr.

Noţiunea gramaticală de *atribut*, având în conţinut numai însuşirea de cuvânt care determină un substantiv/înlocuitor al acestuia, cuprinde în sfera sa toate tipurile de atribute, aşadar reprezintă un concept supraordonat, fapt pe care elevii vor fi îndemnaţi să-l sesizeze.

În înţelegerea şi însuşirea conceptelor de natură morfologică, fonetică sau sintactică, dar şi a celor de natură metatextuală este extrem de important să se utilizeze parcursul inductiv pentru a se ajunge la generalizări şi abstractizări. Prin acest tip de raţionamente, elevii se ridică de la cunoştinţe despre fapte şi lucruri individuale, la ceea ce este esenţial şi general în aceste fapte şi lucruri. Numai în măsura în care elevului i se creează posibilitatea de a distinge relativ complet asemănările dintre variate obiecte aparţinând aceleiaşi clase, el va înţelege conceptul şi va reuşi să-l utilizeze corect, acesta urmând să devină bază pentru continuarea cunoaşterii, în aplicaţii şi rezolvări de probleme.

Demersul inductiv va fi continuat de desfăşurarea unor serii de raţionamente deductive prin intermediul cărora se va forma definiţia şi se va consolida însuşirea conceptului cu ajutorul exerciţiilor de tipuri diferite (de recunoaştere, de grupare, de motivare, de diferenţiere, de modificare, de completare, de exemplificare, de construcţie etc.) şi al analizei gramaticale.

Raționamentul inductiv – inducerea unui concept

Diateza pasivă

I. Faza de receptare

Elevilor li se prezintă două enunțuri în care același verb apare la diateza pasivă și la diateza activă.

Elevul este examinat de către profesor. Elevul îl examinează pe profesor.

Interogarea și observarea

■ În care dintre cele două ipostaze ați prefera să vă aflați? De ce?

■ În care dintre enunțuri elevului îi revine un rol activ? Din punct de vedere logic, cine este autorul, agentul acțiunii în prima propoziție? Dar în a doua?

■ Din punct de vedere gramatical, care sunt subiectele celor două propoziții? Observați existența vreunei discrepanțe? Ce modificări de formă apar între cele două enunțuri?

II. Faza de însușire

Emiterea unor ipoteze și listarea acestora:

Asemănări	Deosebiri
În ambele propoziții apare verbul a *examina*. În ambele propoziții apar aceleași cuvinte (*profesor*, *elev*);	Diferă prepozițiile (*pe* și *de*). Diferă funcțiile sintactice ale celor două cuvinte.

Ipoteza 1

Dacă în prima propoziție apar două verbe care formează un singur predicat, înseamnă că unul va avea valoare auxiliară sau copulativă (*a fi*). Se verifică ipoteza: *a fi* cu valoare copulativă. Dacă verbul *a fi* este copulativ, atunci cuvântul care-i urmează este un nume predicativ. Știind că numele predicativ este de obicei exprimat prin adjectiv propriu-zis, se înlocuiește în primul enunț cuvântul *examinat* cu un adjectiv propriu-zis, păstrând neschimbate celelalte cuvinte.

*Elevul este blând/duios/aspru de către profesor.

Elevii constată că, în condițiile date, verbul *a fi* nu actualizează valoarea copulativă și, prin eliminare, rămâne cea de auxiliar. Li se cere să identifice elementul care blochează înlocuirea cu un adjectiv propriu-zis (prezența complementului de agent).

Ipoteza 2

Dacă verbul *a fi* este auxiliar și totuși nu formează moduri sau timpuri, atunci are un alt rol. Cu ajutorul lui se exprimă ideea că subiectul gramatical (*elevul*) este pasiv, supus unei acțiuni exercitate de către altcineva (*profesorul*).

Verificarea ipotezelor se va realiza pe un alt set de enunțuri.

Formularea definițiilor

1. Pregătirea, prin realizarea unei forme figurate, a unei scheme.

SUBIECT + VERBUL **A FI + un verb la participiu** + COMPLEMENT DE AGENT

Explicațiile logice vor veni să motiveze denumirea diatezei.

Din punct de vedere al înțelesului, constatăm:

a. în prima propoziție, subiectul gramatical (*elevul*) este pasiv, supus unei acțiuni exercitate de către altcineva (*profesorul*);
b. în a doua propoziție, subiectul gramatical efectuează acțiunea, are caracter activ, iar altcineva o suportă.

2. Formularea definiției care va fi apoi confruntată cu cea din manual.

Faza de stocare în memorie

Odată conceptul însuşit, urmează să fie fixat, consolidat prin exerciții de transformare, de identificare, de alcătuire etc.

Propoziția	Elevul	este examinat	de către profesor
Planul sintactic	subiect	predicat	complement
Planul semantic	obiect – suportă acțiunea atitudine pasivă	acțiunea	agent – face acțiunea atitudine activă
	Floarea	este ruptă	de către copil.

Faza de actualizare prin aplicare şi transfer

1. Citeşte cu atenție textul dat. Transformă structurile în care există verbe la diateza pasivă, în structuri cu verbe active. Comentează modificările de sens apărute.
2. Alcătuieşte un scurt dialog (10 replici) în care să foloseşti verbul *a rezerva* la diateza activă şi la diateza pasivă (alături de alte verbe), substantivul *masă* şi pronumele personal cu funcții sintactice de subiect şi complement de agent. Explică ce informație suplimentară aduce prezența verbului la diateza pasivă.

Inducerea unei reguli

În cunoaşterea inductivă se poate porni de la observare, constatare sau chiar de la o presupunere. Există raționamente de inducere a unei reguli, cum ar fi regula acordului dintre predicat şi subiect, sau dintre adjectiv şi substantiv.

Se dă, de pildă, seria de enunțuri:

Andrei şi Ioana sunt frumoşi.

Mama şi tata sunt îngăduitori.

Pisica şi câinele sunt prietenoşi.

Fetița şi cățelul erau trişti.

Receptarea

1. Prima observație: în toate enunțurile există un subiect multiplu alcătuit din substantive nume de persoane (ființe) de genuri diferite.

2. A doua observație: în toate enunțurile, numele predicative sunt exprimate prin adjective, acestea fiind la numărul plural, genul masculin.

Însușirea regulii, definirea

3. Constatarea; în cazul subiectelor multiple formate din substantive de genuri diferite, dar care denumesc ființe, adjectivul nume predicativ va avea formă de masculin, plural.

Elevilor li se cere să precizeze forma pe care o va lua adjectivul *vesel* când va înlocui toate numele predicative. Răspunsul corect va fi obținut dacă, din examinarea primei serii, subiectul induce regula: când termenii unui subiect multiplu sunt nume de ființe, de genuri diferite, acordul adjectivului cu funcție sintactică de nume predicativ se face la masculin plural.

Carmen şi Ion sunt…

Raționament inductiv (analogic) – inducerea unei structuri

După prezentarea unor enunțuri care vor conține complemente şi atribute, elevilor li se cere să răspundă la următoarea întrebare:

Atributul este pentru substantiv ceea ce complementul este pentru:

a. verb;

b. predicat.

Sarcina constă în a stabili care dintre cele două alternative este corectă. Problema poate fi rezolvată dacă subiectul reuşeşte să descopere relațiile, structura raționamentului, dintre primii doi termeni (atribut şi substantiv) şi apoi să o inducă asupra următorilor doi termeni (complement şi verb).

Demersul deductiv

Parcursul de învățare va avea direcția dinspre general spre particular, folosindu-se în acest scop definiții, urmate de exemplificări şi de analiză. Este cel mai des utilizat, datorită economiei de timp pe care o presupune în predarea unor cunoştințe, respectiv în fixarea lor. Elevilor li se aduce la cunoştință definiția diatezei pasive şi li se prezintă caracteristicile verbelor la această diateză în funcție de două criterii:

1. **Din punct de vedere formal**: prezența verbului auxiliar *a fi* şi a complementului de agent (sau posibilitatea de a apărea în enunț).

2. **Din punct de vedere al înțelesului**: subiectul suportă acțiunea pe care o exercită altcineva.

Profesorul le oferă exemple elevilor de fiecare dată după emiterea unei noțiuni teoretice.

Pentru fixare

Profesorul le cere să identifice, dintre enunțurile date conținând verbe la toate diatezele învățate, pe cele cu verbe la diateză pasivă, argumentându-şi alegerea. Identificarea trăsăturilor specifice acestei diateze în fiecare enunț va duce prin repetiție la o fixare mai rapidă.

Raționamentul deductiv

În raționamentul deductiv, pe baza unor reguli stabilite, se urmăreşte obținerea de noi cunoştințe. Există trei tipuri de raționamente deductive:

a) raționamentul silogistic; b) raționamentul ipotetico-deductiv; c) raționamentul linear.

Raționamentul ipotetico-deductiv (condițional) cuprinde:

a. o relație de *antrenare logică.*

Exemplu: Dacă determină un verb, atunci este complement. *Determină un verb*. Deci, e complement.
A plecat acasă.

Acasă determină un verb. Deci *acasă* este complement.

b. o *relație cauzală.*

Exemplu: Dacă structura auxiliar *a fi* + participiu este sau poate fi determinată de un complement de agent, structura reprezintă un verb la diateza pasivă.

Structura: auxiliar *a fi* + participiu *poate fi urmată de un complement de agent*, deci conține un verb la diateza pasivă.

Demersul dialectic

Demersul dialectic constituie un parcurs de învățare ce presupune o abordare contradictorie, o confruntare între situații/concepte care se opun/se deosebesc (abordare simultană: sinonime/antonime; atribut/complement; paralelă între nuvelă şi povestire etc.).

Profesorul trebuie să aibă permanent în vedere că în formarea şi fixarea noțiunilor este importantă şi sesizarea deosebirilor posibile între membrii aceleiaşi clase, evident, după ce s-au fixat foarte bine asemănările, aspectele comune, invarianții categoriei respective. Folosirea ca exemple, mai ales în clasele primare, a unor enunțuri în care apar exclusiv subiecte antepuse predicatului va favoriza confuzia cu altă funcție sintactică, complementul direct, atunci când subiectul se va afla în poziție postverbală, deoarece elevul va asocia subiectul cu topica fixă, postpusă predicatului.

În cadrul disciplinei, se operează cu noțiuni abstracte care nu pot fi reprezentate prin nicio imagine, ceea ce îngreunează predarea, metalimbajul având ca referent tot o abstracțiune: limbajul. Un concept se dovedeşte a fi asimilat, însuşit, doar în măsura în care elevul cunoaşte mai multe lucruri despre el, reuşind să facă distincția între esențial şi neesențial/accidental.

Obiceiul de a pune întrebări pentru aflarea funcției sintactice, mult mai comod, tocmai datorită schematismului pe care-l presupune, generează asemenea confuzii, deoarece elevii nu mai sesizează contradicția dintre aparență şi esență şi nu mai fac nuanțările necesare.

Formarea noțiunilor metatextuale

Predarea acestora va urma traseul şi etapele indicate în cazul formării celor gramaticale. Mai mult decât noțiunile lingvistice, cele de teoria literaturii trebuie predate permanent, incluse într-un ansamblu textual, deoarece ele sunt dependente total de text, de contextul lingvistic, dar şi de cel extralingvistic (stilurile limbii, conotație şi denotație, ironie, figuri de stil etc.). Fixarea acestora se va realiza nu prin verificări orale, scrise, ci prin integrarea lor permanentă în actele de interpretare şi de comprehensiune a textului.

9. EDUCAŢIA PERMANENTĂ. ÎNVĂŢAREA PE TOT PARCURSUL VIEŢII. PROIECTE EUROPENE

Întreaga viață este o școală.
J.A. Comenius

Aflat într-o lume în continuă şi rapidă schimbare, omul societății de azi trebuie să devină receptiv la schimbări, să le anticipeze şi să le înțeleagă pentru ca astfel să se poată adapta la ele. Experiențele vor fi interiorizate, iar realitatea va fi permanent interpretată, pentru a i se găsi sensuri noi şi a-i conferi omului o autonomie crescută.

Ideea educației permanente nu este nouă. O găsim prezentă încă din Antichitate, la greci şi la romani, iar mai târziu la arabi, care au înscris-o în *Coran*, ca obligație religioasă. La noi, Nicolae Iorga afirma că „învățat este omul care se învață necontenit pe sine şi învață necontenit pe alții".

Necesitate fundamentală, educația permanentă este o consecință a creşterii exponențiale a informațiilor şi a uzurii accelerate a acestora, a dinamismului vieții sociale şi economice, a creşterii nivelului de aspirație spre cultură şi educație. Apariția timpului liber incită, de asemenea, la găsirea unor modalități de a-l folosi cât mai util şi plăcut. Sorin Cristea defineşte educația permanentă ca fiind o „direcție importantă de evoluție a activității de formare-dezvoltare a personalității, care urmăreşte valorificarea tuturor dimensiunilor şi formelor educației proiectate şi realizate pe tot parcursul şi în orice moment al existenței umane"[29]. În reformele actuale privind sistemele educaționale din toate țările, se constată preocupări de *articulare a diferitelor niveluri şi tipuri ale educației*, astfel încât să se asigure continuitatea acesteia în timp şi spațiu, iar punctele terminale ale învățământului primar, gimnazial, liceal şi universitar să se transforme în deschideri spre învățarea continuă, spre autoeducație.

Şcoala trebuie să urmărească dezvoltarea mecanismelor de transfer al achizițiilor de învățare obținute în diferite contexte de învățare, deoarece astfel vor creşte şansele populației, a celei adulte în special, de a reintra în sistemul formal de educație, prin sporirea capacităților de a obține acreditarea formală a competențelor acumulate pe piața muncii.

Consiliul European de la Lisabona din anul 2000 consideră educația permanentă ca fiind rezultanta combinării a patru factori ai economiei şi societății bazate pe cunoaştere: producerea de cunoştințe; transmiterea lor prin educație şi pregătire; diseminarea lor prin informație şi mijloace de comunicare; folosirea lor în inovații tehnologice.

Şcolaritatea este o etapă inițială a educației permanente, în care elevii trebuie învățați cum să învețe şi cum să se integreze socioprofesional. Conştientizarea acestei finalități a procesului de predare/învățare determină modificări la nivelul obiectivelor, al conținuturilor şi al metodelor de predare-învățare-evaluare.

Ca şi în cazul altor discipline, şi în cadrul orelor de limba română, accentul se va muta pe folosirea pe scară largă a metodelor activ-participative, a unui stil didactic integrat în vederea formării la elevi a unor tehnici de învățare eficientă, care să-i stimuleze/motiveze pentru învățare şi să le dezvolte capacitatea de autoevaluare.

[29] Sorin Cristea, *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera Educațional, Chişinău, 2002.

Deschiderea către alte culturi şi toleranța, respectul pentru diversitatea lingvistică constituie valori fundamentale ale Uniunii Europene, care se reflectă sub diferite forme şi în curriculumul disciplinei. Vor fi favorizate astfel: stimularea activității de cooperare (obiectiv conținut explicit în nota de prezentare a programei şi implicit în exemplele de activități de învățare sugerate); activitățile de lucru pe calculator (căutarea şi găsirea unor informații); folosirea diverselor tehnologii, în acelaşi scop şi pentru realizarea unor prezentări; formarea deprinderilor de a folosi diverse instituții culturale (muzee, biblioteci) ca resurse de învățare.

Actele de vorbire privind exprimarea opiniei personale, mai modest în clasa a V-a, când se recomandă activități de exprimare a acordului sau a dezacordului, a gusturilor, a punctelor de vedere în legătură cu un fapt sau o persoană şi mai elaborat în clasa a VIII-a şi în ciclul liceal, când elevii trebuie să fie capabili să redacteze diverse tipuri de texte**.**

Prin obiectivele şi exemplele de activități propuse se conturează clar intenția de a constitui un spațiu educativ european, în care se impun următoarele competențe: *comunicarea în limba maternă; învățarea pentru învățare; tehnici de lectură; competențe interpersonale, interculturale, civice şi sociale; cultura expresivității; capacitatea de a-şi forma convingeri în temeiul valorilor culturale naționale şi europene.*

Învățarea pe tot parcursul vietii. Proiecte europene

În comunicatul Comisiei către Parlamentul European, către Consiliu, către Comitetul economic şi social european şi către Comitetul regiunilor al Comisiei Europene (Bruxelles, 25 noiembrie 2009) se arată că învățarea de-a lungul vieții a devenit un concept consacrat, recunoscut de toate statele membre ale Uniunii Europene, ca un factor-cheie pentru inserție profesională şi incluziune socială. Pentru adaptarea la un mediu de lucru caracterizat prin dinamism şi competiție, aşa cum se dovedeşte a fi cel al mileniului III, este necesar ca viața profesională să fie privită ca un proces continuu, dublat de învățarea pe tot parcursul vieții (în principal de la 4 la 64 de ani).

Se încearcă materializarea acestui deziderat prin adoptarea unor strategii explicite de învățare de-a lungul vieții, prin elaborarea de instrumente menite să sprijine flexibilitatea căilor de predare între părți diferite ale sistemelor de educație şi formarea profesională, prin înființarea unor instituții şi prin organizarea unor proiecte şi programe care să furnizeze sau să faciliteze astfel de activități educaționale şi de formare. Prin decizii ale Parlamentului European şi ale Consiliului Europei, s-au instituit programe comunitare în domeniul formării profesionale, al educației (la nivel universitar şi preuniversitar), pentru promovarea înțelegerii interculturale prin cooperare cu țări terțe. Menționăm mai jos patru dintre acestea. Menționăm mai jos patru dintre acestea.

• **Comenius**[30] este prima componentă a Programului de Învățare pe tot Parcursul Vieții. Se adresează instituțiilor de învățământ preuniversitar de stat şi private (de la grădinițe la şcoli postliceale) şi tuturor membrilor comunității educaționale care îşi desfăşoară activitatea în acest sector: elevilor, tuturor categoriilor de personal didactic, precum şi autorităților locale, asociațiilor de părinți sau ONG-urilor care activează în domeniul educațional. Dintre obiective amintim: *dezvoltarea cunoaşterii şi înțelegerii diversității culturale şi*

[30] http://www.eurodesk.ro/program.php?progid=EU0010000031.

lingvistice europene în rândul profesorilor şi al elevilor şi *sprijinirea elevilor pentru a dobândi competenţele şi abilităţile necesare dezvoltării personale pentru integrare profesională şi cetăţenie activă*.

• **Leonardo da Vinci**[31] abordează nevoile de predare şi învăţare ale tuturor celor implicaţi în educaţia şi formarea profesională, inclusiv plasamentele în întreprinderi ale altor persoane decât studenţi. Este parte a Programului de Învăţare pe tot Parcursul Vieţii (2007-2013), care sprijină proiectele şi activităţile ce stimulează interschimbul, cooperarea şi mobilitatea între sistemele de educaţie şi formare din cadrul Uniunii Europene.

Printre obiectivele specifice se numără: *sprijinirea participanţilor la formarea profesională sau la alte activităţi de formare, în vederea dobândirii de cunoştinţe, abilităţi şi calificări pentru facilitarea dezvoltării personale şi a mobilităţii persoanelor aflate pe piaţa muncii.*

• **Grundtvig**[32] are o arie de cuprindere foarte largă, acoperind toate nivelurile şi sectoarele educaţiei adulţilor (general, cultural şi social). Acest program îşi propune să răspundă provocărilor educaţionale impuse de îmbătrânirea populaţiei/creşterea speranţei medii de viaţă în Europa, să sprijine oferta şi să răspundă cererii de alternative educaţionale pentru adulţi, cu scopul de a ameliora cunoştinţele şi competenţele acestora.

• **Programul Erasmus**[33] are ca obiective specifice să susţină realizarea unei arii europene de învăţământ superior şi să contribuie alături de învăţământul superior şi educaţia profesională la procesul de inovaţie.

„Erasmus Mundus" este un program de cooperare şi mobilitate universitară, care îşi propune să promoveze învăţământul superior european şi comunicarea interculturală la nivel mondial.

Acesta le oferă sprijin studenţilor pentru a beneficia de experienţa educaţională, lingvistică şi culturală a altor ţări europene, prin burse finanţate de Uniunea Europeană. Programul are în vedere mobilitatea cadrelor universitare, prin care să fie împărtăşite experienţele privind metodologia de predare sau mobilitatea personalului didactic cu o instituţie de învăţământ superior parteneră, în scopul formării.

Învăţământul la distanţă, prin intermediul calculatorului (*e-learning*), reprezintă una dintre metodele prin care învăţarea se poate desfăşura pe tot parcursul vieţii.

• **Programul transversal** are ca obiective specifice facilitarea schimbului de informaţii şi de experienţă între factorii de decizie şi specialiştii din domeniul educaţional, în special în domeniile educaţiei pre-primare, primare, generale, tehnice şi vocaţionale secundare (în unele cazuri, în funcţie de temele de studiu alese şi în domeniul educaţiei superioare). Programul „Educaţie şi formare 2010" vizează o gamă largă de aspecte: stabileşte ambiţiile comune pentru 2010, referindu-se, printre altele, la includerea diversităţii şi cooperării în obiectivele globale, precizează că obiectivele acestea pot fi atinse prin metoda deschisă a coordonării, statele membre acceptând în acest caz să colaboreze şi să fie evaluate după standarde comune.

---

[31] http://www.eurodesk.ro/program.php?id=RO0010000029.

[32] http://www.llp-ro.ro/llp.php?id=68&d=46&menu=103.

[33] http://www.anpcdefp.ro/programe/llp/erasmus/index.html.

CAPITOLUL II

METODE ŞI TEHNICI EFICIENTE FOLOSITE ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ

Nevoia de ordonare şi ierarhizare, specifică fiinţei umane, a determinat încercarea de a cuprinde în sisteme unitare marea diversitate a metodelor. De-a lungul timpului, clasificările au variat, în funcţie de criteriile folosite. Unul dintre cele mai rezistente criterii este cel istoric. Într-o abordare schematică, intrată în uz, vorbim despre metode în termeni binari, opuşi, referindu-ne la metode vechi (tradiţionale) şi metode noi (moderne). Activitatea practică a demonstrat că nu vechimea unei metode este importantă, ci eficienţa ei.

Eficienţa oricărui act, deci şi a celui educaţional, reprezintă o necesitate şi constă în raportul dintre efortul depus şi ceea ce s-a obţinut. La o eficienţă maximă se ajunge prin corelarea, conjugarea metodei cu obiectivul, conţinutul procesului educaţional şi forma de organizare a învăţământului (implicând raportul profesor–elev, elev–elev), care este un element al tehnologiei educaţionale.

Eficienţa în actul instructiv. Ce înseamnă o metodă eficientă?

Sintetizând mai multe definiţii avansate de pedagogi, G. Văideanu arată că metoda didactică este calea sau modalitatea de lucru care are următoarele caracteristici:

- este selecţionată de cadrul didactic şi pusă în aplicare în lecţii sau activităţi extraşcolare, în beneficiul elevilor;
- presupune cooperarea dintre profesori şi elevi, participarea acestora la găsirea soluţiilor;
- se foloseşte sub forma unor procedee şi variante selecţionate şi combinate în funcţie de nivelul şi trebuinţele elevilor;
- vizează asimilarea cunoştinţelor, trăirea valorilor, stimularea spiritului creativ etc.;
- permite profesorului să organizeze procesul de predare-învăţare şi să îndeplinească rolurile de animator, ghid, evaluator etc.

Din caracteristicile enumerate, reies o serie de factori cu rol determinant în conturarea eficienţei unei metode, cum ar fi:

- implicarea profundă a elevilor în actul instruirii, autoinstruirii;
- formarea/stimularea deprinderilor, a capacităţilor şi a unui sistem coerent de valori;
- adaptarea la specificul fiecărui ciclu, fiecărui domeniu de cunoaştere; flexibilitate şi deschidere faţă de exigenţele noi ale învăţământului, ale lumii în care trăim;
- necesitatea de a alterna metodele.

Reforma curriculară include şi modificări la nivelul metodologiei folosite, în favoarea activismului şi creativităţii, ca o consecinţă firească a mutaţiilor produse în zilele noastre, care influenţează societatea: creşterea exponenţială a informaţiilor, sporirea rolului ştiinţei şi ritmul accelerat al schimbărilor.

Un elev este activ în măsura în care încetează a fi un simplu receptor, un destinatar al informaţiei gata prelucrate de către profesor şi încearcă să ajungă la noile cunoştinţe prin eforturi proprii (psihice şi fizice), reorganizându-şi cunoştinţele dobândite, folosind în acest scop operaţiii superioare ale gândirii: analiză, comparaţie, sinteză, generalizare abstractizare şi concretizare.

Pentru aceasta, metoda trebuie să devină, dintr-o cale de cunoaştere propusă de profesor, o cale de învăţare realizată efectiv de elevi, cu ajutorul căreia aceştia să-şi poată construi o personalitate autonomă, capabilă de o gândire critică şi creativă, ceea ce nu se poate realiza exclusiv cu anumite metode, neexistând o metodă universal valabilă.

De aici, concluzia firească: nicio metodă nu este responsabilă de eşecul sau succesul didactic, ea fiind doar o virtualitate care devine eficientă, vie, doar prin priceperea profesorului şi doar în măsura în care contribuie la atingerea scopurilor propuse şi în măsura în care reuşeşte să facă lecţia interesantă pentru elev, trezindu-i curiozitatea şi formându-i deprinderi de învăţare care să-i confere un grad cât mai mare de autonomie. Alegerea metodelor este una dintre etapele importante ale proiectării didactice, de aceea opţiunea trebuie să se facă în cunoştinţă de cauză, fără a urmări cu orice preţ folosirea unor metode la modă, ţinând cont de faptul că importantă este eficienţa, nu caracterul de noutate sau de spectaculozitate al metodei. Nu se poate vorbi despre un proces eficient de instruire, de o proiectare eficientă fără existenţa unei corelaţii între metode, procedee, mijloace, obiective.

Procedeul didactic reprezintă o secvenţă a metodei, un detaliu, o tehnică mai limitată de acţiune. Metodele apar astfel ca ansambluri de procedee, folosite în funcţie de oportunitatea lor într-o situaţie concretă de instruire. Calitatea şi gradul de adecvare a corelaţiilor dintre procedee la situaţia concretă de învăţare sunt cele care dau seama de calitatea şi eficienţa unei metode.

Nu trebuie pierdut din vedere faptul că relaţia dintre metodă şi procedeu este dinamică, de multe ori delimitarea categorică între metodă, procedeu şi tehnică de cercetare fiind greu de realizat. Caracterul dinamic reiese din posibilitatea ca o metodă să devină procedeu în cadrul altei metode, iar un procedeu să îndeplinească uneori funcţia unei metode, prin raportare la celelalte procedee.

De exemplu, *explicaţia* poate fi metodă de sine stătătoare sau poate fi un procedeu folosit în cadrul metodei *demonstraţiei*.

Orice metodă pedagogică rezultă din întâlnirea mai multor factori şi, din acest punct de vedere, educaţia va rămâne mereu o artă: arta de a adapta, la o situaţie precisă, indicaţiile generale date de cărţile de metodologie.[34]

[34] Ioan Cerghit, *Metode de învăţământ*, ediţia a III-a, revăzută şi adăugită, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997.

1. TIPURI DE METODE

1.1. Metode de comunicare tradiţionale

Sunt metode cu îndelungată vechime, de heterostructurare, aşa cum le denumeşte Marc Bru[35], care subliniază că sub această denumire se cuprind metode destul de eterogene, care au însă în comun ideea că a preda înseamnă a transmite un volum de cunoştinţe de la un ştiutor, profesorul, la un neştiutor, elevul. Acestora li se alătură frecvent atribute precum pasive şi expozitive.

Contrar unor aşteptări şi în pofida criticilor care li s-au adus, mai ales în condiţiile modernizării educaţiei, ele relevă încă autentice virtuţi pedagogice. Mai mult, pot fi optimizate, adaptate noilor cerinţe atât în sensul restructurării sistemului de procedee utilizate, cât şi prin modificarea acestor configuraţii, ca urmare a încorporării unora noi.

Practica şcolară atestă că nicio metodă nu poate fi utilizată ca o reţetă şi izolat, ci ca un ansamblu de procedee, acţiuni şi operaţii, care se structurează în funcţie de o serie de factori, într-un grup de activităţi. Trebuie subliniat că toate aceste metode sunt supuse unui proces de reevaluare, de revitalizare pentru a le asigura un grad cât mai mare de eficientizare. Ele aşază actul instruirii îndeosebi în slujba atingerii obiectivelor *a învăţa să cunoşti* (*să ştii*) şi *a învăţa să faci*. Semnificaţiile acestei categorii, rezistentă în timp, diferă în funcţie de: procesul pedagogic, mijloacele folosite, conţinut (ansamblu de cunoştinţe), abilităţi, deprinderi sau originea lor etc. O analiză din perspectiva ansamblului defineşte acest tip de metode astfel:

Puncte slabe

- Contextul social vizează o lume relativ stabilă şi dezvoltă competiţia.
- Obiectivele sunt prioritar cognitive: lexic specializat, informaţii teoretice în exces, noţiuni de gramatică analitică şi descriptivă. Sunt formulate în mod vag şi vizează niveluri inferioare ale gândirii: reproducere, memorizare, definire, achiziţie; se suprasolicită memoria.
- Conţinuturile care se asociază de obicei acestor metode au un caracter pregnant teoretic şi prezintă o slabă raportare la context, la nevoile elevilor şi la realitate.
- Profesorul deţine informaţia. Fluxul comunicării este unilateral; de la profesor către elev, nu şi invers. Transmite direct (de obicei verbal) şi dirijează, fixează atribuţiile elevului, impunând propriul model tuturor elevilor. Practică de regulă un management directiv, autoritar, central. Recurge la recompense/sancţiuni, materiale sau morale.
- Elevul este condus progresiv spre îndeplinirea scopului (achiziţionarea de cunoştinţe printr-o indicare în detaliu a traseului pe care trebuie să-l străbată). Preia stereotip modelul oferit de profesor. Metodele tradiţionale permit stabilirea unor legături slabe şi sporadice cu viaţa. Elevul este spectator: receptează, ascultă, reproduce.

[35] Marc Bru, *Metodele în pedagogie*, Bucureşti, Editura Grafoart, 2007, p. 47.

- Tipurile, sarcinile de învățare şi formele de organizare sunt răspunsuri închise, sarcini algoritmice, activități frontale.
- Evaluarea este axată pe cantitatea de cunoştințe (*savoir*); ierarhizează, foloseşte teste.

Metodele tradiționale nu ignoră faptul că este necesar să fie menținută trează atenția elevului, să combată oboseala şi plictiseala, de aceea lor li se vor asocia în acest scop o serie de mijloace, cum ar fi: utilizarea culorilor, a mijloacelor audiovizuale, a imaginilor, a fotografiilor, a unui suport informatizat etc.

Puncte tari

■ Bagajul informațional oferit prin intermediul acestor metode este mult mai consistent.

■ Metodele reproduc forme de educație şi de învățământ cu puternice rădăcini în timp.

■ Profesorul oferă modele de structurare a informațiilor.

■ Dezvoltarea spiritului competitiv este benefică, dacă este asociată cu dezvoltarea spiritului de colaborare.

■ Metodele tradiționale permit un mai bun control al timpului.

■ Oferă profesorului (în special celui începător) un sentimnet de securitate, deoarece reacțiile elevilor sunt previzibile.

■ Pentru realizarea unor conexiuni, a obiectivelor cognitive de ordin superior, este necesar ca elevii să posede un număr cât mai mare de informații.

Metode tradiționale sunt: algoritmizarea, analiza gramaticală, exercițiul, observarea, modelarea, lectura, expunerea, prelegerea, comentariul literar, analiza literară, conversația, demonstrația, rezumatul, explicația, lucrul cu manualul, activitatea în cabinet.

În ciuda contestărilor la care sunt uneori supuse, metodele vechi, tradiționale şi-au dovedit valabilitatea nu doar prin rezistența în timp, ci şi prin capacitatea de adaptare la noile exigențe ale învățământului modern, ceea ce se explică prin faptul că ascund în ele încă multe rezerve ce pot fi valorificate.

1.2. Metodele moderne, active, de autostructurare

Dă-i unui om un peşte şi-l vei hrăni pentru o zi.
Învață-l să pescuiască şi-l vei hrăni pentru o viață.
Lao Tzu

Metodele active au la bază conceptul de învățare activă, adică angajează operațiile de gândire şi de imaginație şi apelează la structuri de care elevul se foloseşte ca de niște instrumente în vederea unei noi învățări. Indiferent de forma pe care o îmbracă şi de vechimea lor, au în comun recunoaşterea copilăriei cu toate caracteristicile, capacitățile şi posibilitățile ei de evoluție, pentru a le optimiza. Se pot considera activ-participative acele metode capabile să-i angajeze pe elevi în activitate, concretă sau mentală, cu puternice valențe formative şi cu impact ridicat asupra dezvoltării personalității lor.

O analiză din perspectiva componentelor ansamblului defineşte acest tip de metode astfel:

A. Contextul social vizează o societate dinamică, o perioadă caracterizată printr-o mare mobilitate socială care cere o reînnoire neîncetată a cunoştinţelor şi a tehnicilor de muncă.

B. Sarcinile de învăţare se caracterizează prin următoarele: întrebările puse sunt deschise şi se aşteaptă răspunsuri deschise, probleme complexe; favorizează interdisciplinaritatea; prezintă mari posibilităţi de transfer; diminuează teama de eşec, creşte stima de sine; dezvoltă elevului încrederea în el, facilitând relaţiile interpersonale.

C. Obiectivele aparţin nivelurilor superioare ale taxonomiei lui Bloom. Metodele active prezintă un caracter puternic formativ, contribuie la formarea de abilităţi, capacităţi, competenţe prin care se construiesc „cei patru piloni ai cunoaşterii": *A învăţa să ştii/să înveţi*, *A învăţa să faci*, *A învăţa să trăieşti împreună cu ceilalţi*, *A învăţa să fii*.[36]

1. A învăţa să ştii

Metodele active urmăresc achiziţia acelor informaţii (concepte, date, reguli, proceduri etc.) de natură fundamentală, cu aplicabilitate practică în comunicare. Noţiunile vehiculate au un grad de accesibilitate ridicat şi sunt deduse în mod logic de către elevi. Prin intermediul acestora, elevul devine capabil să aplice o strategie de învăţare şi să utilizeze pertinent surse de informare.

Însuşirea unor cunoştinţe nu mai reprezintă o simplă acumulare, ci este rodul unui proces de organizare şi asimilare. Metodele active urmăresc ca aceste cunoştinţe să se raporteze, pe cât posibil, la experienţa vie şi la multitudinea factorilor contextuali care intervin în viaţa elevului şi să-l facă să-şi manifeste curiozitatea. Mai mult decât informaţii, învăţarea activă oferă instrumente, de aceea metodologia învăţării devine mai importantă decât conţinuturile.

Acestea din urmă prezintă următoarele caracteristici:

- pun în valoare cunoştinţele anterioare în noile achiziţii şi valorizează experienţele elevului;
- îi pun adesea pe elevi în contact cu sarcini/probleme autentice, luate din viaţa reală;
- ţin cont în mod deosebit de rolul contextului în învăţare şi au rol în dezvoltarea copilului la toate nivelurile: cognitiv, emoţional (este stimulată reflecţia), fizic.

2. A învăţa să faci

Acest tip de competenţe nu se referă doar la dobândirea unei calificări profesionale, ci urmăresc să-l ajute pe elev să rezolve probleme din activitatea şcolară/extraşcolară şi să utilizeze informaţiile de la limba română pentru achiziţionarea altora, de la aceeaşi disciplină sau de la alte discipline. A învăţa să faci înseamnă a aplica cu succes cunoştinţele în diferite experienţe de viaţă, pentru realizarea concretă a unor activităţi, proiecte etc. Îi revine disciplinei noastre rolul important de a-l familiariza pe elev cu tehnicile muncii intelectuale: căutarea informaţiilor, folosirea diverselor surse de informaţii (dicţionare,

[36] Elena Joiţa, *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*, Editura Aramis, Bucureşti, 2006, p. 113.

enciclopedii, căutarea după cuvinte-cheie etc.), redactarea diverselor texte (referate, texte funcționale etc.).

3. A învăța să trăiești împreună cu ceilalți

Metodele active contribuie la formarea capacității de a se adapta la diferite situații, de a reacționa la diversele provocări, în funcție de contextul de comunicare şi tipul de interlocutor. Orele de literatură îndeosebi, prin folosirea unor tehnici precum jocul perspectivelor, procesul literar, dezbaterea etc., contribuie la formarea unei atitudini tolerante şi la învingerea prejudecăților. Concretizând estetic valori morale, literatura dezvoltă respectul pentru valorile spirituale şi modul de cunoaştere al celorlalți. Prin discuțiile în perechi, în grup, pe marginea textelor, contribuind eficient la buna desfăşurare a unei sarcini în cadrul grupului, elevii îşi formează capacitatea de a-i asculta activ pe ceilalți, de a emite informații şi de a-l convinge de justețea punctului său de vedere.

4. A învăța să fii

Actul învățării nu cuprinde doar perioada şcolarității, ci se întinde de-a lungul întregii vieți, de aceea nu trebuie să se rezume la dimensiunea cognitivă, ci să vizeze întreaga personalitate. *A învăța să fii* înseamnă a fi capabil să iei decizii, să rezolvi independent problemele personale, înseamnă, de asemenea, a avea libertatea de a gândi, de a-ți forma o viziune asupra lumii, libertatea de a avea inițiativă.

D. Evaluarea realizată prin metode active este una preponderent formativă, prezentând următoarele caracteristici: dezvoltă imaginația şi forța creatoare; vizează atât produsul, cât şi procesul; foloseşte descriptori de performanță. Nu urmăreşte ierarhizarea în câştigători şi perdanți, deşi include şi abilitatea de a şti să pierzi, ci este interesată de competențele şi progresul elevului, valorificând eşecul ca experiență de învățare. Evaluările de tip complementar coexistă cu testele. Obiectivele, fiind de un nivel de complexitate ridicat, iar atingerea lor nerealizându-se într-o perioadă scurtă de timp, se pretează mai greu unei evaluări măsurabile.

E. Profesorul este un mediator, având ca atribuții: să faciliteze accesul la cunoştințe, la instrumente de lucru, la diverse surse de informație; să creeze un climat stimulativ pentru învățarea activă şi pentru motivarea elevilor; să aprecieze, să stimuleze răspunsurile originale; să valorifice şi educația nonformală. El intervine cu puncte de sprijin, cu îndrumări, îi ghidează pe elevi să ajungă la construirea unor concepte şi stimulează activitatea de creație şi de construire a propriei înțelegeri.

F. Elevul se află în centrul învățării. Are o mai mare libertate în alegerea şi folosirea stilului şi ritmului proprii de învățare. Îşi identifică obiectivele învățării, reflectează asupra procesului său de învățare, vine cu propriile sugestii, propune noi interpretări. Lucrând în echipă/grup, comunică şi pe orizontală, cu cei de o seamă, împărtăşindu-le colegilor idei, soluții, argumente, dificultăți. Devine din obiect, subiect al propriei deveniri şi se obişnuieşte să caute/să găsească rezolvări proprii. Se simte mai atras de învățare, mai motivat. Dovedeşte o mai bună capacitate de înțelegere şi memorare, folosind experiențele şi cunoştințele anterioare în obținerea de noi cunoştințe. Se confruntă direct cu situații concrete, apropiate celor din viața reală, învață din experiență. Elevul preia controlul asupra propriei învățări. Priveşte realitatea din perspective multiple.

Limitele metodelor active

Aceste metode sunt mari consumatoare de timp, iar bagajul informațional ce poate fi achiziționat de elevi este mai mic. Necesită o pregătire mai riguroasă şi mai îndelungată. Există riscul ca informația la care acced elevii, fiind puțin sau deloc structurată, să fie greşit înțeleasă, însuşită. Dată fiind slaba dirijare a transmiterii informațiilor, creşte subiectivismul în cunoaştere. Pot apărea dificultăți în învățare, datorită interpretărilor variate. Lucrul în grup poate favoriza „lenea socială". Obiectivele, vizând procese superioare ale gândirii, nu pot fi evaluate cu multă exactitate.

Metode activ-participative: problematizarea, modelarea figurativă, instruirea programată, activitatea în grupuri mici, lectura anticipativă, sinectica, simularea, studiul de caz, învățarea prin descoperire, tehnica argumentării şi contraargumentării, dezbaterea, instruirea programată, jocul de rol, jocurile verbale, reflecția, brainstormingul, procesul literar, posterul, puzzle-ul, blazonul personajului, jocul perspectivelor, metode şi tehnici ale gândirii critice: cubul, cvintetul, ciorchinele, organizatorii grafici, gruparea elevilor în funcție de atitudinea față de o problemă, lectura şi rezumarea conținutului unui text în perechi, metoda SINELG, stabilirea succesiunii evenimentelor, predarea reciprocă, jurnalul cu dublă intrare, jurnalul de lectură, turul galeriei, scrierea liberă, maratonul de scriere, triada VAS, metoda mozaic, metoda cadranelor, tehnica *Ştiu/Vreau să ştiu/Am învățat/Cum am învățat*, tehnica *Lasă-mă pe mine să am ultimul cuvânt*, realizarea unor predicții, pălăriile gânditoare etc.[37]

2. TENDINŢE ÎN EVOLUŢIA METODOLOGIEI

Exigențele învățământului contemporan, provocate de modificări în plan social, ca de exemplu multiplicarea surselor de informare şi acumulările cognitive din diferite domenii ale cunoaşterii, impun: reconsiderarea rolurilor actorilor implicați în actul educațional; mutarea accentului de la profesor la cel care învață şi a rolurilor care-i revin în aceste condiții; democratizarea relației profesor-elev; elaborarea unei fundamentări teoretice temeinice privind managementul clasei şi diversificarea surselor de informare pe care le poate folosi elevul. Din aceste exigențe generale decurg anumite atitudini față de metodele folosite, cum ar fi: **îmbogățirea** şi **diversificarea** metodologiei didactice, cu accent pe promovarea celor activ-participative.

Această tendință vizează lărgirea evantaiului de metode prin elaborarea şi punerea în practică a unor metode şi procedee noi. Profesorul nu poate rămâne cantonat la o metodă sau la un grup restrâns de metode, ci trebuie să-şi înscrie activitatea în exigențele şi specificul finalității educaționale vizate, care nu se poate izola de evoluția celorlalte compartimente ale societății.

Modificarea de perspectivă asupra finalității educației se reflectă şi în noua direcție imprimată de reformă, prin care se recomandă folosirea metodelor activ-participative, care să pună mai bine în valoare potențialul intelectual, de inițiativă şi creativitate al

[37]Al.I. Dumitru, *Dezvoltarea gândirii critice şi învățarea eficientă*, Editura de Vest, Timişoara, 2000, pp. 70-110).

elevilor şi să solicite, să activizeze şi să dezvolte structurile cognitiv-operatorii şi energizant reglatorii ale personalităţii. Pe lângă diversificarea propriu-zisă, se impun deopotrivă:

- valorificarea metodelor tradiţionale în direcţia activizării elevilor şi accentuarea caracterului euristic al metodelor;
- îmbinarea metodelor de învăţare individuală cu cele de învăţare prin cooperare;
- folosirea unor metode şi tehnici variate şi îmbinarea acestora.

b. Evitarea unor dominanţe metodologice şi promovarea, alternarea metodelor.

Pornind de la diversitatea trebuinţelor şi a aspiraţiilor elevilor, a stadiilor de dezvoltare psihică, a varietăţii contextelor de învăţare, a disponibilităţilor materiale etc., se impune renunţarea la o metodă dominantă în favoarea unei varietăţi şi flexibilităţi metodologice.

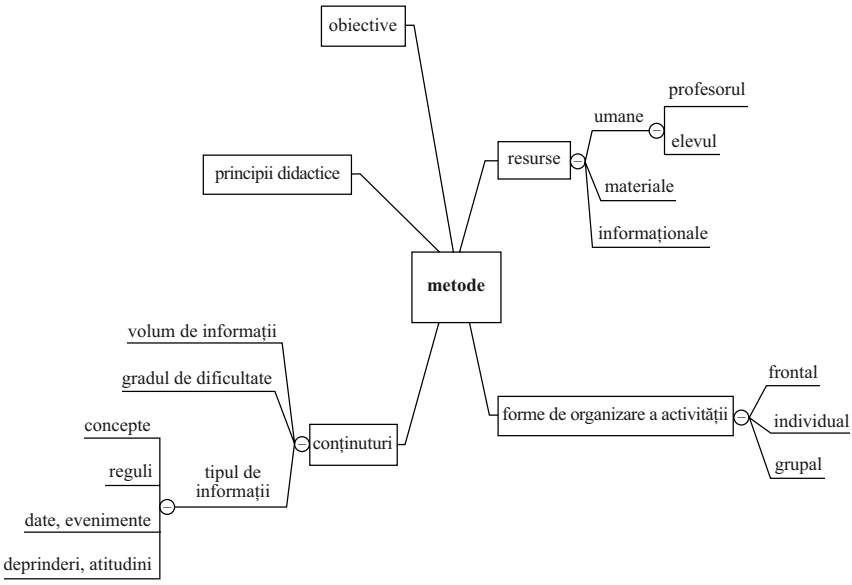
c. Amplificarea caracterului formativ al metodelor.

Această tendinţă presupune elaborarea, adaptarea şi utilizarea metodelor astfel încât acestea să favorizeze, să stimuleze şi să contribuie, în plan cognitiv, la formarea şi dezvoltarea priceperilor, deprinderilor şi capacităţilor, iar în plan atitudinal, la formarea sistemului de valori, a atitudinilor, convingerilor şi aspiraţiilor individului.

d. Instrumentalizarea optimă şi eficientă a metodologiei prin încorporarea unor mijloace de învăţământ noi, cu raport autentic în calitatea predării/învăţării. În acest caz, accentul nu cade pe simpla adăugare de mijloace didactice tehnice, ci pe adaptarea, redimensionarea şi adecvarea acestora la perspectiva şi intenţionalitatea metodologică vizată.

3. FACTORI ÎN ALEGEREA METODELOR

Opţiunea pentru o metodă sau alta va fi luată doar după analiza tuturor factorilor din întâlnirea cărora rezultă o metodă sau alta, aceştia fiind: principiile didactice; obiectivele/competenţele, conţinuturile, resursele şi formele de organizare a activităţii.



Interogații premergătoare alegerii metodei

Alegerea unei metode trebuie precedată de o serie de interogații, precum:

- Ce urmăresc: formarea unor deprinderi/îmbunătățirea lor, împărtășirea/transmiterea unor cunoștințe, influențarea unor atitudini?
- Care metode sunt mai potrivite pentru subiecți (pentru majoritatea lor)?
- Cât timp am la dispoziție? Există elevi care au nevoie de un timp mai mare de lucru?
- Ce echipamente, mijloace am la dispoziție? Care sunt condițiile ergonomice ale sălii în care se desfășoară: temperatură, lumină, spațiu, dispunerea băncilor?
- Care este stilul meu predilect? Se potrivește el cu metoda pe care vreau s-o utilizez? Cât de familiară îmi este metoda?
- Există elevi cu nevoi speciale? Se pot concentra ei suficient timp?

4. PRINCIPIILE DIDACTICE

Principiile didactice sunt structuri operaționale generale, de tip axiologic, cu caracter praxiologic, care formează un sistem obiectiv, dinamic, deschis. Caracterul dinamic este dat de faptul că unele principii și-au pierdut valabilitatea, prin apariția altora noi sau prin modificarea lor, ceea ce explică de ce în zilele noastre asistăm la diverse controverse privitoare la aceste principii. Cunoașterea și respectarea lor condiționează asigurarea eficienței activității de predare-învățare-evaluare și, implicit, selectarea unor metode adecvate.

Principiile specifice disciplinei, așa cum se degajă din studiul programei, sunt:

- adoptarea unui model didactic care să fie constituit din cele *patru deprinderi integratoare*, utile oricărui act de comunicare (înțelegerea după auz, lectura, vorbirea și scrierea), să aibă la bază **existența unui principiu ordonator**.
- **asigurarea echilibrului** dintre studiul variantei scrise și al celei orale, pe de o parte, iar pe de altă parte, a proceselor receptive și a celor productive;
- adoptarea unei perspective **funcțional-comunicative**, în cadrul căreia accentul să fie plasat pe aspectele concrete de utilizare a limbii;
- **principiul concentric**, care presupune ca predarea noilor cunoștințe și realizarea performanțelor să înceapă de fiecare dată cu activizarea și sistematizarea celor însușite anterior, aceste conținuturi putând servi ca suport pentru înțelegerea și aplicarea informației noi.

Într-o măsură mai mică sau mai mare, ele acționează asupra metodologiei didactice și a formelor de organizare a activităților, deoarece stau la baza atingerii obiectivelor educaționale și guvernează proiectarea, organizarea și desfășurarea activității didactice.

Curriculumul reflectă Concepția educației lingvistice și literare și este întemeiat pe două componente de bază ale ei: educația lingvistică și educația literară.

Educația lingvistică presupune formarea și dezvoltarea capacităților de comunicare prin cunoașterea sistemelor limbii (fonetic, lexical, gramatical și stilistic) și angajarea elevului în producerea actelor comunicării.

Educația literară presupune formarea şi dezvoltarea cititorului de literatură prin cunoaşterea unor opere şi fenomene literare de valoare şi prin angajarea în producerea unor tipuri de texte literare şi interpretative.

Principiile educației lingvistice şi literare preconizează:

a) centrarea educației lingvistice pe comunicarea în diverse sfere ale cotidianului, pe formarea capacităților comunicative;

b) întemeierea educației literare pe fenomenele receptării şi interpretării textelor literare, pe formarea capacităților de cititor;

c) educația prin valori şi pentru valori;

d) prioritatea abordării hermeneutice (interpretative) a materiilor studiate;

e) corelarea sistemelor instrumentale comunicative/literare/lectorale;

f) diferențierea sistemelor de activitate a elevilor în funcție de: textul abordat/elaborat; situația de comunicare; obiectivul urmărit; vârsta elevilor (capacitățile de comunicare pe care le stabilesc).

La nivelul predării-învățării, profesorul îşi va subordona întreaga suită de acțiuni, purtând răspunderea pentru:

- elaborarea proiectelor didactice;
- desfăşurarea procesului educațional în baza principiilor indicate în prezentul curriculum, a altor principii valide pentru teoria şi practica educațională modernă;
- testarea şi evaluarea elevilor (inițială, curentă, finală);
- alcătuirea listelor pentru lecturi suplimentare.

La selectarea **tehnologiilor educaționale** se va ține cont de următorii factori, cu valoare de principii:

- valorile acumulate anterior (criteriul experiențial);
- mediul sociolingvistic general (al comunității);
- mediul sociolingvistic particular (rural/urban, amorf/cultivat, național/mixt, monocultural/multicultural);
- tipurile comunicării (utilitară, cognitivă, interumană, interculturală, spirituală);
- mediile comunicării (interpersonal, familial, şcolar, public, cultural-artistic, sociopolitic);
- obiectivele şi standardele comunicării cultivate;
- tipurile de limbaj (comun, poetic, ştiințific, juridic, religios);
- principiile didactice de structurare a elementelor de conținut (valoarea ştiințifică/practică, demersul pentru dezvoltarea intelectuală/psihomotorie/motivațional-volitivă, coerența, convergența, accesibilitatea etc.).

4.1. Principii promovate de Consiliul Europei. Comunicare interculturală

Racordarea României la problematica europeană şi la sistemul de valori al lumii contemporane a determinat schimbări profunde şi în sistemul educațional la nivel conceptual şi curricular, şi implicit şi în predarea/învățarea limbii române.

Consiliul Europei şi Comisia Internațională UNESCO pentru Educația Secolului XXI consideră că unul dintre obiectivele majore ale educației este „a învăța să trăim împreună, a învăța să trăim cu ceilalți”[38].

În condițiile în care fenomenul migrării este o realitate tot mai des întâlnită, şcolii îi revine sarcina de a forma indivizi capabili să se înscrie într-un sistem coerent în care respectul pentru celălalt, toleranța, cooperarea şi acceptarea diversității să devină un fel de valori supraordonate, care să-i ajute pe indivizi să facă cea mai bună alegere şi să se orienteze în contextele multiplicării de valori.

Disciplina limba şi literatura română va acorda şi ea o atenție sporită formării de competențe de comunicare interculturală pentru a obține comportamente şi aptitudini care conduc la atenuarea conflictelor şi la eradicarea violenței în societate, precum:

- aptitudinea de a comunica (a asculta şi vorbi);
- cooperarea şi instaurarea încrederii în cadrul grupului;
- respectul de sine şi al altora, toleranța față de opiniile diferite;
- luarea deciziilor în mod democratic – acceptarea responsabilității;
- soluționarea problemelor interpersonale; evitarea altercațiilor etc.

Dezvoltarea comunicării interculturale presupune în primul rând formarea competențelor de comunicare în cadrul culturii proprii. Pentru a respecta o altă cultură trebuie să cunoşti şi să-ți respecți propria cultură şi limbă. Studiul limbii materne, prin tipurile diferite de competențe urmărite (lingvistice, comunicative, literare, culturale), contribuie la formarea capacității individului de a-şi acorda şi corela comportamentele la schimbările continue ale societății.

Comunicarea interculturală trebuie să aibă la bază conştientizarea propriei identități culturale. Întrucât această identitate variază în funcție de grupuri şi societăți, modul în care se comunică va depinde într-o manieră esențială de înțelegerea culturii respective, deoarece ceea ce este pozitiv într-o cultură poate fi considerat inadmisibil în alta. A te tocmi, de pildă, e o jignire pentru unele popoare, iar pentru altele (orientalii) constituie o jignire absența tocmelii.

Predarea literaturii şi a limbii materne, alături de celelalte discipline din aceeaşi arie curriculară, trebuie să urmărească creşterea competivității şi a eficienței în comunicarea interculturală, prin optimizarea tuturor resurselor şi alegerea unor metode favorabile abordării problematicii subiectivismului şi relativismului cultural.

4.2. Diversitate culturală

Secolul XX a înregistrat o creştere semnificativă a fenomenului migrației, creştere care continuă şi azi şi are ca efect înmulțirea claselor şi a şcolilor frecventate de persoane diferite din punct de vedere al apartenenței culturale, lingvistice, etnice, religioase. Şcoala românească nu reprezintă o excepție, în ea regăsindu-se clase cu elevi aparținând unor

[38] J. Delors, *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.

etnii diferite (română, maghiară, germană, turcă etc.), de religii diferite, iar în ultima vreme chiar elevi purtători ai unor culturi îndepărtate (chineză, arabă, africană etc.).

Diversitatea lingvistică a devenit vizibilă datorită înmulțirii contactelor (schimburi de studenți, imigrări sau afaceri, turismul etc.) între persoane care se văd tot mai des puse în situația de a comunica în altă limbă decât cea maternă. Această realitate determină o abordare interculturală în educație, utilizarea unor strategii didactice integrate şi a unui limbaj pedagogic capabil să conducă la restructurarea atitudinilor față de alteritate, la înțelegerea identității personale şi de grup ca fiind permanent construită prin deschiderea către ceilalți.

Textele literare, orele de limba şi literatura română, prin utilizarea bibliotecilor, a centrelor de documentare audio-video, au menirea de a contribui la realizarea educației interculturale prin formarea aptitudinilor de comunicare (a asculta şi a vorbi), care să conducă la înțelegerea punctului de vedere al altuia, facilitând respectul diferențelor. Prin poziționarea inteligent relativistă, orele de literatură legitimează identitatea culturală, fără sacralizarea acesteia.

Lecturile unor texte realizate prin grila interculturalității (*Vasile Porojan*, de Vasile Alecsandri; romanele lui Panait Istrati, literatura de călătorie etc.), corelațiile intra- şi interculturale sunt tot atâtea variante de abordare didactică, deschideri transdisciplinare care încearcă să promoveze pluralismul cultural în contextul unei societăți diverse şi al unei lumi interdependente, contribuind la cunoaşterea sistemului de valori culturale şi etice al societății umane.

Conform Tratatului de la Lisabona, semnat în decembrie 2007, Uniunea Europeană respectă bogăția diversității sale culturale şi lingvistice (însumând inclusiv obiceiuri, credințe) şi veghează la protejarea şi dezvoltarea patrimoniului cultural european. Elaborarea unui ghid al politicilor lingvistice încurajează stăpânirea cât mai multor limbi, la un nivel cât mai dezvoltat şi a unor achiziții care să le fie de folos în diverse momente ale vieții. Acest proces de învățare a limbilor nu trebuie să se oprească doar la nivelul instituțiilor educației, ci trebuie formate deprinderi de învățare, astfel încât el să continue pe tot parcursul vieții.

La nivel gimnazial, dezvoltarea competenței de comunicare interculturală se poate realiza prin:

- metoda jocului de rol în cadrul orelor de comunicare;
- dramatizarea unor texte literare, ca activitate ce le formează elevilor capacitatea de a empatiza cu personajele;
- lectura unor texte precum *Vasile Porojan*, de Vasile Alecsandri, contribuie la înțelegerea unei realități istorice – robia – care va avea repercusiuni mult timp după perioada istorică în care a luat naştere. A înțelege o mentalitate atât de îndepărtată în timp solicită relectura şi nevoia de conexiuni interdisciplinare, conducând în acelaşi timp la formarea aptitudinii de a formula şi valida ipoteze de natură enciclopedică;
- lectura unor opere din literatura universală şi identificarea elementelor de cultură şi civilizație prezente în textele respective;

- comentarea unor proverbe din limbi studiate de elevi sau aparținând culturii minoritare din regiunea respectivă şi compararea lor cu proverbele româneşti care le corespund, prin relevarea, la nivelul organizării textuale, a asemănărilor şi a diferențelor semantice;
- redactarea unor antologii de proverbe;
- discutarea unor neologisme şi a felului în care acestea au fost asimilate şi adaptate;
- întocmirea unor îndreptare privind greşelile care se explică prin diferențele dialectale;
- organizarea unor prezentări; istoria unor cuvinte, a numelor proprii;
- organizarea unor concursuri de poveşti populare – paralele între poveştile populare franceze, maghiare, române, germane etc.

La nivel liceal, oportunitățile de abordare a acestei problematici sunt mai numeroase:
- activități, studii de caz privind conexiuni interculturale, interferențe culturale prezente în literatura română; prezentări comparative a unor teme, motive, curente literare etc.;
- studii interdisciplinare asupra unor fenomene culturale, literare contemporane, teme şi concepte postmoderne; circulația europeană a unor teme, motive şi felul cum apar ele în literatura română şi în cea a minorităților;
- prin promovarea limbii şi culturii române, prin traduceri; promovarea altor culturi prin traduceri.

Pentru a susține valorile interculturalității şi ale plurilingvismului şi pentru a proteja limbile regionale sau minoritare din Europa, Consiliul Europei a adoptat *Carta europeană a limbilor regionale sau minoritare*. România a semnat acest document în 1995, *Carta* intrând în vigoare în martie 1998.

4.3. Educaţia pentru cetăţenie democratică

Educația pentru cetățenie democratică înseamnă învățarea comportamentului democratic printr-o diversitate de experiențe şi practici sociale. Pentru Consiliul Europei, adjectivul *democratică* subliniază faptul că este vorba despre o cetățenie bazată pe principiile şi valorile pluralismului, pe întâietatea legii, respectarea demnității umane şi a diversității culturale. Obiectivele educației pentru cetățenie democratică vizează complexul cunoştințe-capacități-atitudini şi valori.

La nivel de cunoştințe, prin intermediul unor discipline ca educația civică sau istoria, elevul îşi însuşeşte teoretic:
- concepte-cheie precum: libertate, justiție, egalitate, demnitate umană, nediscriminare, stat de drept, democrație, cetățenie, drepturi şi responsabilități, interdependență şi solidaritate;
- cunoaşterea modului de funcționare a instituțiilor democratice;
- familiarizarea cu instrumentele naționale şi internaționale de protecție a drepturilor omului şi înțelegerea rolului drepturilor omului în viața cotidiană.

La nivel de capacități, elevul, prin intermediul mai multor discipline, exersează:
- comunicarea activă – capacitatea de a asculta puncte de vedere diferite, de a-şi apăra poziția personală şi a altor persoane;

- gândirea critică – procurarea informației relevante, evaluarea critică a experiențelor, sensibilitatea față de prejudecăți şi discriminări, recunoaşterea diferitelor forme de manipulare, luarea deciziilor pe bază rațională;
- atitudinea de cooperare, interacțiune şi rezolvare paşnică a conflictelor;
- participarea şi organizarea unor activități sociale.

La acestea se adaugă formarea unor competențe comunicative pe care să le aplice în contexte diferite, în şcoală, dar şi în afara şcolii: atitudini şi valori, unele dintre ele prevăzute explicit la nivelul unor programe:

- responsabilitatea față de acțiunile proprii, preocuparea pentru dezvoltarea personală şi schimbare socială;
- stimularea gândirii autonome, reflexive şi critice în raport cu diversele mesaje receptate;
- curiozitatea, acceptarea şi aprecierea diversității (literatura, prin diversitatea ei, se opune uniformizării, şablonizării);
- empatia şi solidaritatea cu alții şi dorința de a-i sprijini pe cei ale căror drepturi sunt amenințate;
- sentimentul demnității umane, a valorii personale şi a celorlalți;
- justiția socială, dorința de a activa pentru idealurile libertății, egalității şi a respectului pentru diversitate;
- abordarea flexibilă şi tolerantă a opiniilor şi a argumentelor celorlalți;
- cultivarea unei atitudini pozitive față de limba maternă şi recunoaşterea rolului acesteia pentru dezvoltarea personală şi îmbogățirea orizontului cultural.

Educația pentru cetățenie este considerată, pe plan european, ca prioritate a reformelor educaționale. Aceasta este văzută ca instrument al coeziunii sociale, bazat pe drepturile şi responsabilitățile cetățenilor şi reprezintă o dimensiune majoră a politicilor educaționale în toate țările europene. Astfel, se poate spune că educația pentru cetățenie este un scop educațional, dirijând sistemul de învățământ către un set de valori comune, cum ar fi: diversitatea, pluralismul, drepturile omului, justiția socială, bunăstarea şi solidaritatea. Fie explicit, prin intermediul unor discipline şcolare precum istoria, ştiințele economice, studiile politice şi educația civică, fie implicit, cuprinzând toate practicile şi activitățile „menite să ajute tinerii şi adulții să participe activ la viața democratică prin acceptarea şi exercitarea drepturilor şi obligațiilor lor în societate”.[39]

Folosirea jocului ca metodă didactică la limba română favorizează, aşa cum spunea Johan Huizinga, socializarea şi aculturarea (procesul prin care indivizii, grupurile de indivizi care intră în contact direct sunt atraşi treptat de sistemul de valori şi practici ale unei alte culturi), prin însuşirea dialecticii dintre libertate şi reguli, prin acceptarea, consimțirea unor convenții.[40]

---

[39] http://www.coe.int/edc.

[40] Andra Şerbănescu, *Cum gândesc şi vorbesc ceilalți. Prin labirintul culturilor*, Editura Polirom, Iaşi, 2007, p. 276.

4.4. Metode şi activităţi prin care se promovează educaţia pentru cetăţenie democratică

În măsura în care orice limbă este un element important al patrimoniului cultural, cunoaşterea, stăpânirea şi dreptul de a o folosi reprezintă un act de educaţie democratică, mai ales în cazul minorităţilor. Acceptarea diversităţii lingvistice, cunoaşterea şi respectul faţă de fenomenul diglosiei sunt atitudini care aduc armonie la nivel intrastatal şi interstatal. Însuşirea de către toţi elevii, inclusiv de către cei aparţinând minorităţilor, a unui cod oral şi scris elaborat creează premisele unei participări egale, democratice la viaţa activă, politică şi socială a ţării.

Studiul vocabularului, al unor categorii semantice precum arhaismele poate prilejui discuţii reflexive asupra unor termeni care denumeau categorii, instituţii politice, culturale, mentalităţi specifice, realităţi sociale care reflectau principii referitoare la drepturile omului, felul în care societatea se raporta la acestea.

- Studierea şi redactarea reclamelor le permite să surprindă puterea persuasivă a cuvintelor.
- Polisemia, jocurile de cuvinte îi pot învăţa pe elevi cât de uşor se poate manipula prin intermediul cuvintelor, făcându-i astfel mai atenţi, mai critici la mesajele din mass-media.
- Organizarea unor dezbateri pe tema mesajului transmis de proverbe îi va sensibiliza pe elevi cu privire la prejudecăţi (ştiut fiind că proverbele sunt puternic stereotipice).
- Redactarea unor reviste îi pune în ipostaza celui care trebuie să ia decizii.

Prin lecţiile de comunicare le putem forma elevilor deprinderi de ascultare activă şi de reformulare a unor cuvinte spuse de alţii pentru a le înţelege mai bine. Favorizând activităţile prin care elevului i se cere prezentarea unui punct de vedere personal, exprimarea acordului şi dezacordului (cu elaborarea unor argumente/contraargumente valide), disciplina contribuie la formarea unui comportament democratic, deschis către celălalt.

Literatura prilejuieşte individului o întâlnire cu *celălalt*, dar şi cu sine însuşi. Ea abordează conceptele educaţiei pentru democraţie din perspectiva dimensiunii afective, deoarece prin temele alese îl implică pe elev şi-i solicită alegeri personale şi judecăţi asupra unor valori, îl sensibilizează cu privire la riscurile intoleranţei de orice fel, ale rasismului, xenofobiei etc. Literatura, căreia „nimic din ce este omenesc nu-i este străin", îi vorbeşte omului despre dragoste şi moarte, despre prietenie, despre suferinţă şi bucurie şi îl face să empatizeze cu personaje aparţinând unor culturi sau medii socioculturale diferite, ajutându-l să înţeleagă că alţii pot gândi diferit în împrejurări comune sau invers. Orice text literar se constituie într-o invitaţie la reflecţie, la reconstituirea unor situaţii dilematice, provocând, nu de puţine ori, trăirea unor conflicte de valori. De aceea, literatura interesează nu doar prin aspectul estetic, deşi acesta rămâne predominant, ci şi prin abordările de natură socială/morală care se pot regăsi în studierea unor teme precum familia (rolul femeii, statutul în cadrul familiei de-a lungul timpului), scene din viaţa de zi cu zi (instituţii politice, juridice, culturale) sau în cadrul predării unor concepte precum

curentele literare, mişcările sociale şi culturale etc., vehiculând, în special la nivel afectiv, termeni ca: *injustiție*, *inegalitate*, *discriminare*.

Disciplina limba română este principala responsabilă pentru formarea unui spirit critic în lectura unui text (literar/nonliterar), care îi va permite elevului, adultului de mâine, să nu se lase manipulat, deoarece are, din şcoală, formate deprinderile de a identifica prezența stereotipiilor, a şabloanelor, de a sesiza mărcile subiectivității şi intenția autorului. În plus, tot în cadrul ariei curriculare „Limbă şi comunicare" le sunt formate elevilor deprinderile de a-şi formula conştient şi coerent opiniile, de a şi le argumenta şi de a le respinge pe ale celorlalți prin contraargumente şi într-o manieră civică. Prin intermediul unor concepte operaționale, sau a unor metode specifice disciplinei (perspectivism, focalizare, modalizare, conotație etc.), elevul accede la o manieră de abordare analitică şi critică a unor documente, produse mass-media, discursuri politice etc. Aceste mecanisme acționează prin intermediul curriculumului formal, nonformal şi informal, dar şi prin intermediul aşa-numitului *curriculum ascuns*.

5. OBIECTIVELE EDUCAŢIONALE. TIPURI. EXEMPLE DE OBIECTIVE OPERAŢIONALIZATE

Ioan Cerghit făcea următoarea afirmație aparent paradoxală: „Acțiunea didactică începe cu sfârşitul ei, în sensul că, mai înainte de a trece la efectuarea propriu-zisă a acesteia, profesorul îşi proiectează în plan mintal ceea ce urmează să realizeze."[41] Precizarea obiectivelor este o condiție *sine qua non* şi primordială a unei acțiuni eficiente. În funcție de aceste obiective, profesorul stabileşte experiența de învățare şi elaborează metodologia necesară ajungerii la rezultatul dorit.

De vreme ce unele metode privilegiază însuşirea cunoştințelor, obținerea unor performanțe de tip academic, cognitiv, iar altele acordă întâietate formării de priceperi şi deprinderi, este evidentă dependența acestor metode de obiectivele vizate. Nu toate metodele sunt la fel de bune pentru toate scopurile, aşa încât se poate vorbi despre „o alegere a metodei de către scop, acesta selectându-i punctele tari şi punctele slabe pentru diferitele ei utilizări"[42]. Nu-i totuna dacă profesorul vizează cu precădere obiectivele cognitive, pe cele afective sau psihomotorii. Didactica actuală pune un deosebit accent pe definirea obiectivelor în termeni de comportamente observabile, de acțiuni măsurabile, testabile prin elemente de performanță şi redate prin verbe adecvate. Cunoaşterea acestor verbe prin care se poate realiza procesul de operaționalizare este deosebit de importantă în alegerea metodelor şi proiectarea activității.

5.1. Obiectivele cognitive

Obiectivele operaționale vor fi precizate DACĂ ŞI NUMAI DACĂ VERBUL CONȚINUT INDICĂ UN COMPORTAMENT OBSERVABIL! Acestea sunt ținte concrete,

[41] Ioan Cerghit, *op. cit.*, p. 35.

[42] Ibidem.

care pot fi atinse într-o singură oră, de aceea ele nu trebuie confundate cu obiectivele-cadru sau de referință.

Redăm în continuare, sub forma unui tabel cuprinzând exemplificări pentru limba română, corelația dintre obiectivele cognitive din taxonomia lui Bloom (coloana 1), verbele potrivite fiecărui tip de obiectiv (coloana 2) şi conținuturile aferente (coloana 3):

Obiectivul cognitiv	Verbul potrivit	Conținutul adecvat, aferent
I. Cunoaşterea Nivelul elementar al clasificării obiectivelor. Exprimă toate obiectivele de simplă achiziție a informațiilor de către elev, în special prin memorare. Restituirea prin memorare.	A identifica, a distinge, a defini, a aminti, a recunoaşte, a dobândi.	Vocabular; terminologie; definiții; nume; date; evenimente; persoane; reguli; proprietăți; cauze, teorii, relații, clasificări, principii, generalizări, legi fundamentale.
Elevul trebuie: • să identifice substantivul, verbul etc. dintr-un text dat; • să distingă adverbul de adjectiv; • să definească valorile morfologice ale cuvintelor subliniate; • să numească criteriile de clasificare a tipurilor de atribute.		
II. Comprehensiunea Nivelul elementar al înțelegerii nu presupune cu necesitate legătura între materialul studiat care trebuie cunoscut şi un altul. • Transpunerea • Interpretarea • Extrapolarea Elevii vor avea la dispoziție textul, vor putea consulta diverse surse de informație.	A transforma, a exprima în cuvinte proprii, a ilustra, a citi, a reprezenta, a schimba, a scrie din nou, a redefini, a interpreta, a reorganiza, a diferenția, a distinge, a demonstra, a estima, a prevedea, a diferenția, a determina, a completa, a stabili.	Semnificații, exemple, definiții, abstracții, cuvinte, fraze, relații, concluzii, factori, efecte, probabilități.
Elevul trebuie: • să treacă verbele de la o persoană/un timp la altul; • să explice sensul unei comunicări; • să rezume un text; • să transpună în limbaj propriu semnificația unei figuri de stil; • să determine influența contextului asupra sensului unui cuvânt.		
III. Aplicarea Elevul învață reprezentările abstracte în cazuri particulare şi concrete. Elevul oferă un răspuns la o întrebare, bazându-se pe un	A aplica, a generaliza, a stabili legături, a lega, a transfera, a restructura, a clasifica.	Procese, fenomene, abstracții, principii, legi, construcții, fenomene.

tip de relație, o operație sau o structură pe care deja a învățat-o. Dacă relația nu a fost învățată, se vorbește despre rezolvare de probleme.		
Elevul trebuie: • să organizeze materialul faptic obținut prin căutare într-o schemă; • să utilizeze adverbele ş.a. pentru a exprima diverse relații semantice; • să identifice procedeele utilizate în descrierea personajelor/argumentelor, ideilor din text, atitudinii autorului; • să determine tematica şi problematica abordată în text.		
IV. Analiza Elevul separă părți constitutive ale unei comunicări, astfel încât să lămurească ierarhia relativă a raporturilor dintre ideile exprimate. Caută elemente/relații, principiile de organizare pentru: • a deosebi faptele de păreri; • a detecta incoerențele, lacunele, capcanele, digresiunile, nonsensurile într-un text, oral/scris; • a detecta aspectele implicite, presupozițiile.	A distinge, a detecta, a identifica, a discrimina, a recunoaşte, a deduce, a analiza, a contrasta.	Elemente, ipoteze, enunțuri de intenții, argumente, particularități. Relații, interrelații, argumente, cauze, părți, idei, căi indirecte, clasificări etc.
Elevul trebuie: • să identifice ideile principale dintr-un text; • să segmenteze textul dat şi să confere fiecărui fragment un titlu semnificativ; • să numească, pe baza mai multor modele, trăsăturile, contextul diagnostic al unor părți de vorbire; • să stabilească criterii de clasificare; • să analizeze rolul unor părți de vorbire în realizarea expresivității unui text; • să alcătuiască o listă cu diverse situații specifice basmului (personaje, motive etc.);		
V. Sinteza Elevul este învățat să îmbine elementele şi părțile pentru a forma ansambluri, întreguri. Presupune realizarea unor operații/activități de tipul: • elaborarea unui plan de acțiune; • crearea unei opere personale; • derivarea unor relații abstracte dintr-un ansamblu.	A scrie, a povesti, a relata, a crea, a transmite, a modifica, a documenta, a propune, a planifica, a proiecta, a modifica, a produce, a combina, a sintetiza, a clasifica, a deduce, a formula.	Fenomene, reguli, idei, generalizări.

Elevul trebuie: • să prezinte rolul şi locul romantismului/clasicismului etc. în literatura şi cultura română; • să aplice regulile de structurare sintactică la producerea textelor personale; • să descopere reguli de construire a unui tip de text; • să explice mesajul unui text literar; • să formuleze un mesaj în diferite stiluri ale limbii; • să comenteze titlul unui text.		
VI. Evaluarea Se urmăreşte ca elevul să-şi formeze capacitățile de formulare a unor judecăți critice (critica internă/critica externă). Seamănă cu analiza, dar presupune existența mai multor răspunsuri, deoarece ține de domeniul valorilor, al afectivităților personale.	A judeca, a argumenta, a valida, a decide, a judeca, a considera, a compara, a standardiza, a evalua.	Scopuri, mijloace, eficiență, teorii, generalizări.
Elevul trebuie: • să-şi exprime părerea cu privire la atitudinea/reacția/comportamentul unui personaj; • să prezinte un eveniment din mai multe perspective; • să-şi exprime părerea cu privire la utilitatea ...; • să ofere mai multe alternative/variante pentru finalul unei opere literare; • să identifice erorile de logică dintr-un discurs/text sau din comportamentele unor personaje.		

Tabel adaptat după Ioan Jinga şi Ion Negreț-Dobridor, *Didactica Nova*, Editura Aramis, Bucureşti, 1983 (p. 330).

Frecvent urmărite sunt obiectivele corespunzătoare nivelurilor: cunoaşterea (reproducerea cunoştințelor), aplicarea (rezolvarea de probleme), sinteza (redactarea). Verbe precum *a recunoaşte* (din mai multe variante), *a-şi aminti* solicită de obicei memoria, elevul redând ceea ce i-a spus profesorul.

Model de operaționalizare

Elevul va trebui:
- să prezinte evenimentul X din perspectiva unui personaj-martor;
- într-un enunț de trei rânduri;
- având textul literar în față;
- având la dispoziție 5 minute.

5.2. Obiectivele afective (*savoir-vivre*)

Taxonomia lui Krathwohl[43]

1.0. RECEPTAREA: a-l incita pe elev să recepționeze sau să dea atenție unor stimuli;

[43] Apud Petru Lisievici, *Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente*, Editura Aramis, Bucureşti, 2002.

1.1. CONŞTIINŢA: elevul trebuie să fie conştient, să-şi dea seama de un fapt, de o situație, de un fenomen sau de o stare de lucruri;
1.2. VOINŢA: individul acceptă un stimul dat şi nu se eschivează;
1.3. ATENŢIA DIRIJATĂ: diferențierea aspectelor unui stimul perceput clar ca foarte diferit de impresiile învecinate.

Verbe active folosite: a asculta, a prefera, a accepta, a primi, a fi conştient, a favoriza, a selecta.

2.0. RĂSPUNSUL: elevul trebuie să fie suficient de atras de un subiect sau de un fenomen, pentru a-l descoperi şi a simți plăcere aprofundându-l;
2.1. ASENTIMENTUL: elevul dă un răspuns, dar nu acceptă deplin necesitatea de a face acest lucru;
2.2. VOINŢA DE A RĂSPUNDE: elevul îşi afirmă comportamental din plină adeziune;
2.3. SATISFACŢIA DE A RĂSPUNDE: răspunde emoțional, din plăcere, de bucurie.

Verbe active folosite: a afirma, a răspunde, a completa, a selecta, a scrie, a înregistra, a deriva.

3.0. VALORIZAREA;
3.1. ACCEPTAREA UNEI VALORI: atribuirea unor valori unui fenomen;
3.2. PREFERINŢA PENTRU O VALOARE: individul caută, doreşte o angajare destul de profundă față de o valoare;
3.3. ANGAJAREA: convingerea implică un grad mare de certitudine (fără umbre de îndoială), sinceritate, loialitate față de un punct de vedere.

Verbe active folosite: a accepta, a recunoaşte, a participa, a dezvolta, a realiza, a indica, a decide, a influența.

4.0. ORGANIZAREA: stabilirea valorilor dominante şi profunde;
4.1. CONCEPTUALIZAREA UNEI VALORI: permite individului să vadă cum se leagă o valoare de cele pe care deja le posedă;
4.2. ORGANIZAREA UNUI SISTEM DE VALORI: elevul adună un ansamblu de valori, stabileşte o ordine între ele.

Verbe active folosite: a organiza, a descoperi, a determina, a corela, a asocia, a forma, a selecta.

5.0. CARACTERIZAREA PRINTR-O VALOARE A UNUI SISTEM DE VALORI: fiecare valoare are un loc în ierarhia valorilor, fiind organizate într-un fel de sistem intrinsec coerent;
5.1. DISPOZIŢIE GENERALIZATĂ: individul îşi revizuieşte opiniile şi îşi schimbă comportamentul;
5.2. CARACTERIZAREA: concepția despre univers, filozofia vieții, viziunea asupra lumii.

Verbe active folosite: a revizui, a modifica, a confrunta, a accepta, a preciza, a identifica, a demonstra.

Exemple de activități/sarcini

- Să-şi exprime dorința de a afla sfârşitul unui text, rezolvarea unei probleme.
- Să-şi exprime sentimentele, stările pe care i le provoacă lectura unui text.
- Să recunoască intențiile celorlalți; să accepte/să refuze argumentat o opinie.
- Să participe la diverse jocuri de rol; să accepte să lucreze în grup.
- Să-şi planifice rezultatele; să integreze o imagine poetică prezentă în text într-o experiență personală din viața lui.
- Să rescrie textul/fragmentul dat, reactualizând termenii X, Y, Z prin raportare la timpul lecturii.
- Să grupeze, să găsească cât mai multe asemănări între X şi Z.
- Să redacteze mape tematice pentru portofoliu, conținând, pe lângă elementele obligatorii, unele personale.

5.3. Obiectivele psihomotorii

I. PERCEPȚIA prin a) stimulare senzorială; b) selecția indicilor; c) traducere;
Verbe active: a auzi, a vedea, a pipăi, a gusta, a mirosi, a simți.

II. SET DISPOZIȚIE: a) mintală; b) fizică; c) emoțională;

III. RĂSPUNS DIRIJAT prin: a) imitație; b) încercări şi erori;

IV. AUTOMATISM: deprinderi, de exemplu: a fi capabil să execuți un lanț de mişcări;

V. RĂSPUNSURI COMPLEXE cu: a) înlăturarea nesiguranței; b) performanța automată.

Verbe active folosite: a identifica, a corecta, a picta, a asambla, a schimba, a compune, a combina etc.

VI. ADAPTAREA: a modifica voluntar mişcările în condiții dificile fără a pierde eficiența.

VII. CREAȚIA: a coordona mişcarea în condiții noi cu randament superior; a da frâu liber exprimării impulsurilor imaginative; a stimula vederile nonconformiste şi neconvenționale; a-şi întări încrederea în forțele proprii, a-şi asuma riscul de a gândi altfel.

Exemple de obiective psihomotorii operaționalizate

- Să descopere *n* modalități de asamblare a unui text; de construire a unei coperte/editare a unei cărți; să coreleze modul de aşezare în pagină şi de organizare a textului, pentru a-i înțelege şi interpreta mesajul.
- Să descopere procedeul cel mai eficient pentru a încadra corect textul în pagină.
- Să transpună mesajul unui text literar în limbajul muzicii/picturii/dansului/teatrului etc.
- Să traducă impresia lăsată de un text literar în alt limbaj.
- Să utilizeze corespunzător limbajul corpului în interpretarea unui rol.
- Să citească fluent şi expresiv un text literar; să redacteze diverse scheme.

6. RESURSELE UMANE: ACTORII EDUCAŢIEI. PROFESORUL. ELEVUL

Pe liderul rău oamenii îl disprețuiesc. Pe cel bun îl admiră. Dar adevăratul lider e acela despre care oamenii spun, când treaba s-a terminat, „Am făcut-o singuri”.

Lao Tzu

Opțiunea pentru o metodă sau alta este condiționată de o serie de alți factori, de natură obiectivă sau subiectivă, cum ar fi:

a. **Profesorul**

Din dezbaterile cu privire la eficiența învățământului, nu au lipsit discuțiile despre rolul profesorului în realizarea performanțelor de către elevi. Cu puține excepții, studiile de specialitate scot în evidență faptul că variațiile comportamentale ale profesorului influențează, pozitiv sau negativ, motivația pentru învățătură a elevilor şi, implicit, eficiența actului didactic.

Taxonomiile funcțiilor pe care le îndeplineşte profesorul în şcoală sunt variate. Enumerăm câteva dintre acestea: organizator al învățării, educator, resursă, îndrumător, comunicator, participant, membru al corpului profesoral.[44]

Ca **organizator**, el trebuie să aleagă cele mai potrivite strategii prin care să stimuleze interesul pentru actul instruirii şi al autoinstruirii, să dozeze corespunzător gradul de dificultate a problemelor în procesul învățării şi să dezvolte gândirea elevilor, ceea ce presupune găsirea celor mai adecvate metode pentru atingerea acestor obiective.

Funcția de **educator** vizează rolul pe care profesorul îl are în a le transmite şi a le forma elevilor valori morale, pe lângă cele cognitive. A educa presupune din partea profesorului alegerea unor metode prin care să-i ajute, să-i asiste pe elevi, astfel încât aceştia să-şi formeze virtuți morale şi sociale care să facă din ei personalități echilibrate, capabile de o bună integrare în societate, cu spirit critic/autocritic, dar şi cu încredere în propria valoare, ştiind să asculte şi să se facă ascultați.

Învățământul postmodern ia notă de modificările profunde produse în societate şi vrea să aşeze sub alt semn relația profesor-elev, urmând să instituie era dialogului, a comunicării în care profesorul împarte cu elevul autoritatea. Activitatea educativă implică un dialog perpetuu cu elevii, nu doar pentru a vehicula informații, ci şi pentru a oferi un model de formulare a întrebărilor. Un dialog autentic va oferi elevilor libertate în structurarea răspunsurilor.

Se realizează astfel o autoritate reciprocă, implicând alt tip de relație între cei doi, fără a se putea vorbi, evident, de un egalitarism epistemic. Această perspectivă accentuează rolul de îndrumător, dirijor, mediator, constructor al cunoaşterii, rol care solicită din partea profesorului calități şi sarcini de tipul: să ştie să asculte; să fie creativ şi stimulativ; să practice o comunicare asertivă; să dovedească încredere în reuşita elevilor; să stimuleze interacțiunile dintre participanți, să pornească de la nevoile spontane şi de la interesele fireşti ale celui care învață.

[44] Andrei Cosmovici şi Luminița Iacob (coordonatori), *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.

Ca **îndrumător**, profesorul pune la dispoziția elevilor imagini, texte, diverse materiale în domeniul vizat, sprijinindu-i pe elevi să utilizeze cât mai multe resurse. Ca **evaluator**, profesorul trebuie să aibă în vedere atât evaluarea de tip docimologic, specifică disciplinei, cât şi evaluarea managementului. El va evalua măsura în care scopurile şi obiectivele dintr-o etapă au fost atinse prin instrumente de evaluare sumativă, prin prelucrări statistice ale datelor recoltate şi prin elaborarea sintezei aprecierilor finale. Judecățile valorice pe care le va emite vor constitui o bază temeinică a procesului de caracterizare a elevilor. Profesorul **comunică** informațiile ştiințifice, seturile axiologice sub forma mesajelor, stabileşte canalele de comunicare şi repertoriile comune. Pentru a-şi atinge toate aceste țeluri ambițioase, el însuşi trebuie să fie un model.

La acestea se mai adaugă pasiunea şi perseverența de care dă dovadă în pregătirea lecțiilor. În funcție de structura personalității profesorului, se poate vorbi uneori despre compatibilități sau incompatibilități între acesta şi o metodă. Există astfel profesori înclinați către anumite metode, sau refuzând altele pe care nici nu le-au experimentat. Acest factor este adesea responsabil de supraestimarea sau subestimarea eficienței unei metode, ştiut fiind că o metodă pe care avem predilecție să o folosim, pentru că o considerăm foarte bună, nu înseamnă neapărat că este şi cea mai bună într-o situație dată.

Dacă folosirea unor metode cunoscute le conferă multor profesori sentimentul de eficiență, există la polul opus şi profesori pentru care gradul de noutate al unei metode este considerat în sine un atribut al eficienței, fără a fi supus unui examen critic care să stabilească în ce măsură se adaptează la celelalte elemente ale acțiunii instructiv-educative.

Un factor important îl constituie buna pregătire şi cunoaştere a metodelor, astfel încât folosirea lor să se facă în deplină cunoştință de cauză. Opțiunile profesorului pentru o metodă sau alta se fac în funcție de: competențele urmărite, stilul de predare, factorii psihici de personalitate (temperament şi sensibilitate), gradul de stăpânire a disciplinei pe care o predă, experiența sa şi gradul de familiaritate cu o metodă.

„Rolul profesorului este în schimbare, într-o lume în care nu există adevăruri absolute şi în care neprevăzutul şi incertitudinea sunt prezente mereu. Se poate spune chiar că munca profesorului se transformă, din a fi o bancă de date, în a deveni mentor şi cercetător. Viitorul va pune la mare încercare practica şcolară şi rolul profesorului."[45]

Mutațiile pe care le cunoaşte societatea românească, aflată în căutarea identității, se reflectă şi în sistemul de educație, generând deja în rândul profesorilor o stare de anxietate. Responsabile de această stare sunt: lipsa de continuitate în formele de evaluare externă (examene, concursuri, teze naționale), manifestările de indisciplină sau chiar de violență ale elevilor, cu care profesorii se confruntă la ore, lipsa de motivație a elevilor şi răsturnarea unui sistem de valori pe care îl credeau imuabil.

Dincolo de cauzele exterioare, enumerate mai sus, refuzul elevilor de a mai recunoaşte autoritatea unor profesori îşi are explicația în schimbările de mentalitate produse la nivelul

[45] CEDEFOP Finlanda, *Proiectul de stabilire a nevoilor de formare inițială şi continuă a cadrelor didactice*. Program PHARE RO 0108,01, în *Curs de formare regională* http://www.scribd.com/doc/16395578/Invarea-centrat-pe-elev-Curs-

societății, care nu se reflectă şi în modul de predare al unor profesori. Elevul mileniului al III-lea nu mai poate accepta rolul de receptor pasiv al unor informații pe care le-ar putea obține şi din alte surse, să mimeze dialogul şi să-şi cenzureze total spontaneitatea.

Pentru profesorul debutant, mai mult decât pentru cel cu experiență, criza de autoritate este mai adânc resimțită, deoarece efectele ei negative potențează tensiunea pe care o încearcă în fața presiunilor produse de efortul de a transpune didactic informațiile în funcție de vârsta şi nivelul elevilor. Dacă adăugăm la cele de mai sus şi faptul că se află în căutarea propriului stil şi că vârsta, uneori foarte apropiată de cea a elevilor săi, se poate uşor transforma într-un dezavantaj, înțelegem de ce este nevoie de a asigura în clasă un climat de ordine pe fundalul căruia să se desfăşoare firesc procesul instructiv-educativ. Cu atât mai mult, cu cât fostul student, profesorul, intră pe băncile şcolii în noua calitate cu mult entuziasm şi cu spirit inovator, dar cu puțină experiență.

Se pot identifica, în cazul profesorilor debutanți, comportamente tipice precum:

- concentrarea cu precădere asupra conținuturilor predării;
- preocuparea de a menține sub control activitatea elevilor;
- concentrarea atenției asupra propriei activități, fără a neglija comportamentul din sala de clasă.

De asemenea, profesorul:

- devine nervos şi întrerupe predarea sau, din contră, nu întrerupe lecția, chiar dacă elevii devin pe moment gălăgioşi;
- face adeseori observații verbale, dacă elevii intervin în actul predării.

Toate aceste atitudini au reverberații negative asupra realizării obiectivelor lecției. Este unanim recunoscut că nu există rețete care să asigure eficiență maximă în predare, iar ideea că există o artă a predării care, ca orice artă, presupune ceva înnăscut, se bucură de o largă circulație. De aici apare credința că teoria nu slujeşte decât pentru susținerea unor examene, frecvent întâlnită fiind sintagma „teoria e una şi practica, alta". Supuse unui examen critic, afirmațiile de mai sus îşi dezvăluie uşor punctele slabe.

- Nu există rețete, dar există ingrediente, pe care le poate combina fiecare!
- Orice artă presupune şi o mare doză de efort.
- Nu avem suficiente vieți de-a lungul cărora să facem toate greşelile întâlnite la ceilalți!

Aşadar, îi învităm pe tinerii noştri colegi să reflecteze (în dorința de a evita multe frustrări) asupra unui set de recomandări, trucuri, stratageme, care țin de managementul şi controlul clasei, în parte preluate din cărți de specialitate (recomandări care au la bază experimente ştiințifice), în parte din experiența unor profesori cu ceva ani la catedră.

- Impresia primei întâlniri joacă adesea un rol crucial în stabilirea relației. Fiți conştient de acest lucru; începeți ora cu o scurtă prezentare, apoi cereți-le şi lor să se prezinte. Atenție la mimică, ținută, ton, vestimentație.
- Stabiliți regulile pe care le doriți respectate la ora dumneavoastră. Implicați elevii în stabilirea lor, astfel şansele să respecte regulile propuse de ei sunt mai mari.

Negociați ce se poate negocia. Stabiliți sancțiuni şi recompense asupra cărora fiți consecvent.

- Precizați-vă sistemul de notare. Este un punct nevralgic al relației profesor-elev!
- Oferiți-le permanent feedback elevilor, în special cu intenție pozitivă!
- Începeți prin a fi ferm, puteți deveni mai relaxat ulterior!
- Nu plecați de la ideea că elevii sunt motivați pentru învățare! De cele mai multe ori, lucrurile nu stau deloc aşa. Căutați permanent modalități de a face informația atractivă, interesantă. În niciun caz nu vă arătați plictisit; este foarte posibil să le produceți aceeaşi dispoziție şi elevilor.
- Nu vorbiți când e gălăgie în clasă. Tonul să nu fie prea coborât (poate favoriza reveria, somnul), dar nici prea înalt (sugerează agresivitate).
- Interpelați-vă elevii folosindu-le prenumele! Fiți un ascultător activ!
- Pregătiți-vă lecțiile în amănunțime! Nu ezitați să cereți sfatul unor colegi, chiar dacă nu au mai multă experiență decât dumneavoastră. Cărțile de metodică vă pot fi şi ele de un real folos! Pregătiți materialele înainte de începerea orei. Dacă vreți să utilizați un aparat care nu vă este foarte familiar, cereți sprijinul unui elev, asigurându-vă în prealabil de competența lui.
- Încercați să faceți din lecția dumneavoastră o poveste în care personajele să fie elevii.
- Atenție la momentul în care transmiteți clasei materialul. Indiferent că sunt fişe, imagini, planşe etc., din momentul în care le primesc, elevii nu vă vor mai urmări pe dumneavoastră, ci materialul.
- Atenție la ticuri (verbale sau nonverbale). Nu de puține ori, profesorii rămân în amintirea elevilor prin ticurile lor.
- Fiți dinamic, mergeți printre bănci! Evitați pedepsele, cultivați îndeosebi recompensele!
- Acordați atenția cuvenită începutului de lecție (captați-le atenția)!
- Oferiți instrucțiuni clare. Explicați-le motivul pentru care le cereți să facă ceva.
- Cunoaşteți-vă stilul: dacă aveți tendința de a termina ora prea devreme, trebuie să pregătiți acasă exerciții suplimentare. Dacă solicitați mult părerile elevilor (fapt ce consumă timp), subliniați elementele esențiale ale lecției, pentru a vă asigura că le veți discuta.
- Dacă elevul nu a înțeles când i-ați explicat prima dată, nu va înțelege nici dacă îi veți spune de zece ori acelaşi lucru, folosind aceeaşi modalitate şi aceleaşi cuvinte. Reformulați, apelați la scheme, la sinonime, multiplicați şi diversificați exemplele. De aceea trebuie să aveți pregătite exemple alternative şi materiale auxiliare.
- Priviți clasa/interlocutorul când vorbiți. Identificați persoanele care ar putea ridica probleme de disciplină şi încercați să le câştigați simpatia, prin diverse tehnici: flatarea (remarcându-le punctele forte), automanipulare (solicitarea unor mici favoruri) etc.[46]

[46] Ion Ovidiu Pânişoară, *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, Iaşi, 2009.

- Pregătiți din timp tema pe care urmează să le-o dați elevilor (nu uitați ce vârstă au, interesați-vă de volumul temelor de la alte discipline din aceeaşi zi etc.).
- Anticipați problemele de disciplină şi acționați rapid, preventiv!
- Fiți fermi în aplicarea pedepselor! Pentru a evita repetarea/producerea unui comportament negativ, aveți grijă să-i avertizați din timp pe elevi cu privire la consecințele acestora.
- Priviți-vă elevul ca pe un partener! Aveți scopuri comune!
- Utilizați-vă resursele de umor. Utilizați metode şi tehnici cât mai variate.

b. **Elevul**

Considerațiile pedagogice contemporane spun că în centru trebuie aşezate copilul, copilăria, cu posibilitățile, caracteristicile şi capacitățile ei de evoluție. Principiul, afirmat ca atare încă din secolul al XVIII-lea, reprezintă şi în cadrul disciplinei limba şi literatura română unul dintre deziderateleleformei. Disciplina are ca finalitate explicită formarea competențelor de comunicare, prin care îi oferă elevului şansa de a se exprima liber şi de a se implica mai activ în dialogul şcolar. Ne-am aştepta astfel la ore efervescente, cu schimburi vii de opinie, cu elevi reflexivi, cu spirit critic şi autocritic, într-un cuvânt, puternic implicați.

Profesorul va reuşi să-i implice pe elevi, solicitându-i mai mult în rezolvarea sarcinilor şcolare, realizând lecții mai interesante, mai atractive, oferindu-le informații interesante într-o manieră accesibilă, dar şi de natură a-i determina să descopere singuri continuarea. Încurajându-i şi arătându-le că are încredere în ceea ce spun, facilitând interacțiunea elev-elev, profesorul va crea un climat psiho-afectiv favorabil comunicării şi va reuşi să sporească sentimentul de satisfacție al elevului, ceea ce va conduce şi la o motivație mai puternică pentru învățare. Luarea în considerație a particularităților de vârstă sau de altă natură ale elevilor va determina ca alegerea unei/unor metode să aibă în vedere următoarele aspecte:

- Nivelul elevilor (stadiul dezvoltării intelectuale şi fizice, mecanismele de achiziție constituite); metodele trebuie să fie orientate spre crearea acelor situații care îi vor permite copilului să-şi utilizeze capacitatea reală de a raționa, într-o progresie adaptată posibilităților lui de evoluție. Nu trebuie neglijată identificarea caracteristicilor specifice fiecărei etape de dezvoltare şi a elementelor care o deosebesc de celelalte stadii (stadialitatea dezvoltării din psihologia lui Piaget), dar nu trebuie omis nici faptul că nu există o corespondență perfectă între cronologia copilului şi stadiile de dezvoltare.
- Experiența anterioară; experiențele lor familiale, sociale, şcolare; gradul şi tipul de motivație al elevului; voința de a şti;
- Gradul de familiarizare a elevilor cu metoda respectivă;
- Capacitatea de cooperare şi de comunicare a elevilor, numărul lor, precum şi atenția şi gradul de efort de care sunt capabili.

Pedagogia contemporană, reluând idei mai vechi, recomandă trecerea responsabilității de la profesor la elev, ajungându-se astfel la formarea unui elev capabil de o învățare eficientă.

Într-o prezentare succintă a caracteristicilor persoanelor care învață eficient[47], se arată că o astfel de persoană: are scopuri clare privitoare la ceea ce învață; stăpâneşte o gamă largă de strategii de învățare şi ştie când să le utilizeze; foloseşte resursele disponibile în mod eficace; ştie care îi sunt punctele forte şi punctele slabe şi înțelege procesul de învățare; îşi controlează sentimentele în manieră adecvată; îşi asumă responsabilitatea pentru procesul lor de învățare, îşi planifică, îşi monitorizează, îşi evaluează şi îşi adaptează procesul de învățare; ştie că, pentru a fi cu adevărat eficient, trebuie să îşi folosească **toate simțurile în mod egal**.

La fel ca relațiile pe orizontală (elev-elev) şi relațiile profesor-elevi devin importante în cristalizarea unui climat propice desfăşurării activităților şcolare. Principiile pedagogiei pozitive invită profesorul să cultive în şcoală relații de apropiere şi de înțelegere față de elevi, în sensul realizării unei bune comunicări, nu al unui familiarism care ar dăuna procesului instructiv-educativ. Profesorul va trebui să manifeste exigență dozată, evitând severitatea excesivă, să câştige respectul elevilor printr-un comportament echilibrat, obiectiv, menținându-şi astfel autoritatea.

7. FORME DE ORGANIZARE A COLECTIVULUI

O altă variabilă care intervine în alegerea metodelor o constituie formele de organizare a activității elevilor, concept care, în limbajul pedagogic curent, mai poartă denumirile: forme de organizare a procesului instructiv-educativ, forme de organizare a activității, forme de organizare a activității elevilor, forme de organizare a procesului de învățământ. Pentru a desemna această noțiune, au mai fost utilizați termeni precum *moduri*, *modalități*, *metode*. Termenul folosit în această lucrare are accepțiunea dată de Miron Ionescu, şi anume: formele de organizare a activității elevilor sunt *modalități specifice de proiectare şi realizare a interacțiunilor profesor-elevi, de instituire şi promovare a anumitor tipuri de colaborare între aceştia, în conformitate cu finalitățile educaționale urmărite.*[48]

Sistemul formelor de organizare a activității elevilor cuprinde:

- organizarea individuală/frontală/colectivă a activității elevilor;
- organizarea combinată a activității elevilor care se referă la îmbinarea formelor prezentate anterior, în funcție de obiectivele educaționale urmărite şi de caracteristicile situației concrete.

Stabilirea formei de organizare a activității instructiv-educative şi încadrarea ei în unitatea de învățare în viziune sistematică sunt acțiuni ce presupun analizarea locului şi rolului lecției/activității didactice în cadrul unității de învățare, precum şi stabilirea obiectivului fundamental. Prin această analiză se evidențiază sensul în care va fi

[47] Harpe, Kulski şi Radloff, în *Învățarea centrată pe elev; curs de formare de formatori*, 2003, Miercurea Ciuc.

[48] Miron Ionescu, Ioan Radu (coordonatori), *Didactica modernă*, ediția a II-a, revizuită, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.

valorificat conținutul ideatic: transmitere, dobândire, descoperire, recapitulare, sistematizare, aplicare, verificare, evaluare şi constituie elementul determinant în alegerea tipului de lecție.

7.1. Activitatea individuală

Această formă de organizare este cea mai veche (s-a instituit în secolul al XVII-lea), anterioară învățământului frontal şi poate îmbrăca următoarele aspecte:

1. după gradul de intervenție al profesorului:
- independentă: elevii rezolvă sarcinile de lucru fără ajutor din partea profesorului. Acest tip de organizare presupune autoinformarea, autoorganizarea elevilor, automonitorizarea activității lor şi autoînvățarea;
- îndrumată de către profesor.

2. după tipul de sarcini primite:
- activități cu sarcini de instruire comune pentru toți elevii, individualizate/personalizate, cu teme diferite, ținând cont de particularitățile fizice şi psihice ale fiecărui elev, de nivelul pregătirii sale, de aptitudinile şi de nevoile lui educaționale.

Situațiile de învățare prin acțiune individuală sunt numeroase. Ele constau în efectuarea temelor pentru acasă, studiu individual, elaborarea de lucrări (exerciții, referate, eseuri, proiecte, rezumate, recenzii, chestionare, studii de caz, lucrări de control, scheme, lectură suplimentară etc.).

Metodele privilegiate sunt: reflecția, studiul pe text, exercițiul de creație, munca elevului cu manualul şi alte cărți, observarea independentă, experimentul, tehnicile de instruire programată, tehnicile de instruire asistată pe calculator, fişele de lucru individuale (pentru descoperirea noilor cunoştințe/consolidarea cunoştințelor, recuperare, dezvoltare, recapitulare etc.) ş.a.

Avantaje	Dezavantaje
Solicită elevilor rezolvarea prin efort propriu a unor teme diferențiate, ca volum şi grad de dificultate; formează deprinderi în vederea cultivării autoinstruirii şi a educației permanente.	Sunt cultivate individualismul şi învățarea prin competiție. (Ceea ce este benefic pentru propria persoană poate fi în detrimentul celorlalți.)
Creează premise pentru un învățământ individualizat, diferențiat.	Se celebrează reuşita personală în acelaşi timp cu eşecul celorlalți.
Favorizează dezvoltarea unor mijloace de instruire tipice societății informatizate: instruirea programată, instruirea asistată pe calculator.	Conduce la ierarhizare sau reprezentare printr-o curbă grafică de la „cel mai bun" la „cel mai slab".
Stimulează însuşirea unor tehnici de muncă intelectuală.	

Condiții de eficiență:

- competiția să se raporteze la sine însuşi;
- profesorul să aibă pregătit un set de materiale instructiv-metodice privind planificarea şi organizarea muncii individuale a elevului.

7.2. Activitatea frontală

Acest tip de organizare presupune îndrumarea şi controlarea activității tuturor elevilor din clasă, simultan, într-un anumit interval, în conformitate cu obiectivele educaționale comune. În aceste situații, profesorul transmite, explică, demonstrează informații frontal, iar elevii rezolvă simultan şi în acelaşi ritm sarcinile.

Activitatea frontală este cultivată pe scară largă în învățământul românesc din următoarele considerente:

- este productivă în situația unui învățământ de masă, aşa cum este cel românesc;
- programele şcolare încărcate nu permit diversificarea metodologiei;
- evaluarea externă (concursuri, teze) solicită memorarea unui volum mare de informații;
- profesorilor nu le sunt familiare tehnicile de învățare prin colaborare;
- profesorii nu au clar precizat scopul folosirii tehnicilor de învățare prin colaborare;
- activitatea frontală, ca şi cea individuală, permite foarte uşor profesorului să păstreze liniştea la oră şi controlul disciplinei.

Limitele învățământului frontal sunt inerente caracterului magistrocentrist şi dirijist al predării-învățării, de vreme ce acesta nu poate asigura decât în rare cazuri participarea tuturor elevilor la procesul de instruire.

Depăşirea limitelor semnalate presupune promovarea unor strategii de proiectare curriculară diferențiată, realizabile inclusiv prin „alternarea organizării frontale a învățământului cu organizarea lui individuală şi pe grupuri”[49].

7.3. Activitatea grupală

Organizarea în grupuri a activității elevilor se caracterizează prin faptul că profesorul îndrumă şi conduce activitatea unor subdiviziuni/microcolectivități (grupuri) alcătuite din elevii unei clase care urmăresc anumite obiective educaționale, identice sau diferite de la un grup la altul.

Grupurile sunt alcătuite de obicei din 3-8 elevi şi pot fi omogene (alcătuite după criterii stabilite înainte) sau eterogene (constituite prin inițiative spontane, individuale, după preferințele elevilor), care au un coordonator.

Organizarea în binom/grup diadic a activității elevilor

Această formă de organizare presupune activitatea elevilor în perechi, alcătuite fie de către profesor, fie de către elevi, aleatoriu sau după anumite criterii.

Interactivitatea include atât competiția, cât şi cooperarea. Prima este definită drept „forma motivațională a afirmării de sine, incluzând activitatea de avansare proprie, în

[49] Miron Ionescu, Ioan Radu, *op. cit.*

care individul rivalizează cu ceilalți pentru dobândirea unei situații sociale sau a superiorității", iar a doua este o activitate în cadrul căreia individul colaborează cu ceilalți pentru atingerea unui scop comun. Interactivitatea prezintă următoarele avantaje:

- asigură o participare mai activă şi variată a elevilor;
- oferă posibilitatea elevilor de a utiliza şi relațiile interpersonale (atracție, prietenie, sprijin reciproc, colaborare, empatie, aspirații);
- antrenează capacitățile, deprinderile sociale ale elevilor; le permite unor elevi să se pună în valoare, deoarece şansele ca sarcina să fie rezolvată cresc;
- este o modalitate de lucru mai relaxantă.

Condiții de eficiență

Grupurile se vor stabili în funcție de: obiectivele lecției, efectivul clasei, experiența participanților în folosirea metodei, după natura mai complexă sau mai puțin complexă a sarcinilor. Cerințele şi timpul de lucru trebuie să fie în mod clar formulate, iar profesorul trebuie să se asigure că elevii au înțeles cu toții instrucțiunile date. Profesorul trebuie să vegheze ca toți membrii grupului să lucreze şi să-şi asume un rol: participare, evaluare, control, facilitare. Profesorul va urmări elevii şi îşi va nota cum sunt folosite abilitățile. După lucrul în grup, se va discuta cu elevii despre felul în care abilitățile personale au contribuit la succesul echipei.

Abateri de la construirea şi rezolvarea adecvată a situațiilor

Sarcinile parțiale date unui grup nu sunt cunoscute şi de celelalte grupuri. Nu participă egal toți elevii, apare aşa-numitul fenomen de „lene socială" – difuzia responsabilităților.[50] Interesul se acordă doar rezultatului care e necesar continuării predării, nu şi analizei celorlalte elemente ale situației parcurse.

Asigurați-vă că fiecare grup are o persoană care notează şi că membrii lui îşi cunosc rolurile specifice (cronometru, administrator etc.). Întrebați-i dacă au nevoie de mai mult timp, iar în situația în care au terminat, cereți fiecărei echipe să prezinte o idee, asigurându-vă că fiecare grup îşi exprimă părerea. Permiteți clasei să discute în contradictoriu până se ajunge la un răspuns comun.

Formarea grupurilor se poate realiza:

- aleatoriu: prin numărare, prin bilete, tragere la sorți, loterie, nume de flori, de animale etc.;[51]
- prin distribuire stratificată: constituirea grupului în funcție de o trăsătură comună (stil de învățare, pasiuni comune), pe baza unui test sau chestionar oral;
- de către profesor: au o componentă reprezentativă pentru structura valorică;
- conform opțiunii elevilor (puțin recomandat).

---

[50] Ion-Ovidiu Pânişoară, *op. cit.*

[51] Enumerarea aceasta reia şi adaptează o serie de recomandări privind formarea grupurilor, apărute în textul Ligiei Sarivan, *Predarea interactivă centrată pe elev*, UMPIR – CEDU 2000+, 2005, apud Florentina Sâmihăian, *Dimensiunea de gen în didactica disciplinei limba şi literatura română*. *Ghid pentru cadre didactice*, Bucureşti, 2006.

8. METODE ŞI TEHNICI ALE ÎNVĂŢĂRII BAZATE PE COLABORARE

Grupurile de învățare prin cooperare nu reprezintă scopuri în sine, ci mijloace pentru atingerea obiectivelor, considerându-se că elevul învață mai bine în grup decât de unul singur.

Finalități ale metodelor şi tehnicilor bazate pe colaborare:

- stimularea şi motivarea elevilor pentru actul învățării;
- învățarea unor metode şi tehnici de lucru cu textul, tehnici de muncă intelectuală care vor fi folosite în viitor şi în mod independent;
- dezvoltarea capacității de ascultare activă, de exprimare şi de concentrare asupra textului pentru a selecta esențialul;
- dezvoltarea gândirii cu operațiile ei.

8.1. Lucrul în perechi

Când nu există posibilitatea de a grupa elevii altfel decât în perechi (mobilierul fix, de exemplu), se pot derula activități interactive punându-i pe colegii de bancă să lucreze împreună pentru:

- discutarea unui text sau a unei imagini; rezolvarea unei sarcini de lucru; alegerea răspunsului la o întrebare adresată de către profesor;
- formularea unor întrebări prin care să-şi verifice cunoştințele sau pe care să le adreseze profesorului/colegilor referitor la o temă de lucru în clasă, la testarea reacțiilor față de un text, o imagine, un document sonor etc.;
- evaluarea/corectarea temei fiecăruia (interevaluarea);
- rezumarea unei lecții la final de oră; compararea notițelor;
- avansarea unor concluzii;
- studierea unui caz, realizarea unui experiment/unei cercetări etc.

Activitatea în perechi:

- asigură o participare mai activă a elevilor;
- îi obişnuieşte pe elevi să ofere şi să primească sprijin;
- încurajează comunicarea;
- creează o atmosferă mai relaxată;
- stabileşte un echilibru între competiție şi colaborare.

8.2. Învăţare prin cooperare

Sintagmele *învățare în grup* şi *învățare prin cooperare* sunt utilizate adesea ca şi cum ar desemna acelaşi lucru, deşi, arată specialiştii, prima este doar o condiție pentru realizarea celei de-a doua, pe care nu o implică neapărat, deoarece în cadrul unui grup, elevii pot sau nu coopera.

Învățarea prin cooperare, o cerință a organizațiilor postmoderne, desemnează o situație de învățare în care elevii lucrează în grupuri cu abilități şi cunoştințe eterogene şi sunt recompensați pe baza performanțelor grupului, ceea ce nu exclude responsabilitatea individuală. Teoriile socioconstructiviste ale învățării subliniază că învățarea şi

construirea sensului sunt procese sociale prin excelență, omul fiind el însuși o ființă fundamental socială, ceea ce înseamnă că unul dintre obiectivele noii societăți este acela de „a învăța să trăiești în colectiv”.

Învățarea are la bază interacțiunea dintre procesele cognitive individuale şi cele sociale, de aici rezultă necesitatea de a utiliza metode şi tehnici care să-i pună pe elevi în situații cât mai variate şi concrete de interacțiune, adică în situații de comunicare cât mai diverse, pentru a se putea realiza transferul achizițiilor vechi în contexte noi şi pentru a obține alte achiziții prin învățare interactivă.

Învățarea prin cooperare este o metodă didactică activă pentru că presupune interacțiuni verbale şi socioafective nemijlocite între elevi, ceea ce conduce la dezvoltarea competențelor intelectuale şi sociale transferabile în diverse contexte formale sau informale, asigurându-se astfel progresul cognitiv şi emoțional. Elevii învață nu unii alături de ceilalți, ci unii în relație şi împreună cu ceilalți, exersează în a reflecta împreună, aprofundând în mod colectiv o problemă dificil de rezolvat. Interacțiunile şi confruntările dintre membrii grupului permit informației să circule în interiorul grupului şi să fie ulterior transmisă de către acesta.

Pentru construirea unui mediu favorabil cooperării trebuie:

- să se creeze un mediu în care fiecare elev să se simtă în siguranță, liber de a-şi exprima propriile opinii şi valori; să se acorde timp pentru dezvoltarea coeziunii de grup şi a competențelor de comunicare; fiecare elev să experimenteze sarcini şi roluri cât mai variate, evitând separarea rolului după gen; să se împartă responsabilitățile, resursele şi efortul către scopuri şi obiective comune;
- să se promoveze respectarea şi valorificarea diferențelor dintre elevi, precum şi recunoaşterea calităților grupului; să se promoveze ascultarea activă, comunicarea sinceră şi deschisă;
- să se utilizeze conflictele ca situație de învățare, încurajând atitudinile de cooperare, mai degrabă decât cele de evitare a acestora; se evalueze permanent competențele grupului şi să se stabilească obiective comune;
- să se accepte faptul că *a greşi* face parte din *a învăța*; să se încurajeze ideea că schimbările sunt dificile, dar nu imposibile, iar uneori necesare; să se celebreze succesele; să se evite aprecierile negative.

Rolurile elevilor

Elevii trebuie să conştientizeze necesitatea fiecărui rol, de aceea îşi vor schimba adesea rolul pentru că scopul este să le poată îndeplini pe toate. În funcție de numărul de membri şi de obiectivele/sarcinile propuse, rolurile pot fi:

■ cronometrul – asigură că grupul îşi îndeplineşte toate sarcinile fără să depăşească limita de timp;

■ moderatorul – ajută, încurajează fiecare membru al grupului, mediază conflictele; poate distribui anumite roluri elevilor din grupul său;

■ scribul – notează ideile grupului; poate face un rezumat al punctelor-cheie pe care le-a găsit grupul său; înainte de a le nota se va asigura că întreg grupul este de acord cu ele;

■ raportorul – purtătorul de cuvânt (expune concluziile grupului în fața întregii clase);

■ administratorul (responsabilul cu materialele) – distribuie şi adună materialele necesare;

■ verificatorul (controlorul) – verifică dacă toată lumea înțelege ce se lucrează; formulează întrebări pe marginea materialului şi se asigură că dacă vor fi examinați de profesor, toți vor şti să dea răspunsurile corecte:

■ cititorul – citeşte materialele scrise pentru grup;

■ reporterul – răsfoieşte materialele disponibile şi ia decizii asupra întrebărilor importante la care se poate răspunde cu ajutorul acestora. Scopul este ca atenția grupului să se îndrepte către punctele-cheie. Membrii grupului pot adăuga pe parcurs alte întrebări;

■ iscoada (responsabilul cu vocabularul) – caută informațiile necesare în dicționare, enciclopedii, la alte grupuri sau, ocazional, la profesor; poate întocmi un glosar pe care să-l pună la dispoziția membrilor grupului, astfel încât toți să cunoască sensul cuvintelor;

■ ascultătorul activ – repetă sau reformulează ce au spus alții;

■ interogatorul – extrage idei de la toți membrii grupului;

■ rezumatorul – trage concluziile în urma discuțiilor şi le ordonează astfel încât să aibă sens;

■ încurajatorul – verifică dacă a fost respectat dreptul la cuvânt al fiecărui membru, încurajează persoanele timide să-şi exprime ideile.

Nu este necesar ca rolurile să fie distribuite toate deodată, ele se pot roti de la o lecție la alta, important este ca fiecare elev să aibă un rol, contribuind la realizarea sarcinilor comune. Rolurile pot fi combinate diferit. Elevii pot primi „cartonaşe-rol" cu toate rolurile explicate, până se obişnuiesc cu ele. Elevii se obişnuiesc rapid cu ele, dar obținerea unui randament ridicat se realizează prin exerciții.

Condiții de eficiență ale învățării prin cooperare:

- să li se explice elevilor importanța cooperării în şcoală şi în viață;
- obiectivele trebuie să fie clar stabilite; abilitățile pe care dorim să şi le formeze elevii trebuie explicate acestora. Sarcina de lucru trebuie să fie clară şi exprimată (eventual) şi în scris. Instrucțiunile şi recomandările să fie clar precizate. Limita de timp acordată va fi menționată de la începutul activității şi nu va fi foarte lungă;
- elevii trebuie să fie asigurați că au şanse egale de reuşită. Sarcinile de lucru vor fi adaptate la nivelul elevilor, încercându-se pe cât posibil să existe cel puțin câteva sarcini de lucru cu grad de dificultate ridicat, care să necesite: analiză, sinteză sau evaluare cu întrebări de tipul: *De ce?*, *În ce mod?*, *Care?* sau *Cât de...?*;
- elevii să fie puşi să exercite roluri, comportamente, atitudini specifice interacțiunilor sociale;
- elevii să fie îndemnați a-şi descoperi abilitățile (inteligențele) forte, dar şi să le dezvolte pe celelalte;
- elevii să fie angajați în sarcini care presupun interdependență pozitivă;
- profesorul trebuie să-i urmărească şi să-i asculte pe elevi când lucrează în grupuri, să se asigure că elevii au acces la informații şi că au posibilitatea de a le prelucra; grupul sau profesorul desemnează un scrib care notează ideile;

- profesorul verifică atenția elevilor, plimbându-se printre bănci şi citind notițele scribului;
- profesorul trebuie să-şi noteze cum folosesc elevii din grup una sau alta dintre abilități; reuşitele grupului să fie celebrate;
- elevii trebuie să conştientizeze că recompensele vor reveni echipei, şi nu indivizilor;
- spre sfârşitul orei se vor recapitula punctele-cheie prin întrebări şi răspunsuri;
- profesorul îi va chestiona pe toți membrii grupului, din toate materialele.

8.3. Gândiţi/Lucraţi în perechi/Comunicaţi

Această tehnică presupune colaborarea cu un coleg, pentru înțelegerea conținutului şi formularea ideilor unei teme. În urma unor discuții, reflecții, eventual şi a unor argumentări şi contraargumentări, cei doi ajung la o părere comună pe care o aduc la cunoştința întregii clase.

Etape:

1. Formarea perechilor de elevi.
2. Lucrul individual: fiecare elev, din fiecare pereche, scrie individual despre subiect.
3. Schimbul de impresii: după ce au terminat de scris, cei doi parteneri îşi citesc răspunsurile unul altuia şi convin asupra unui răspuns comun, care să încorporeze ideile amândurora.
4. Raportarea în fața clasei: sunt puse două-trei perechi să rezume, în aproximativ 30 secunde fiecare, conținutul discuțiilor şi concluziile la care au ajuns partenerii, de comun acord.

Această metodă are următoarele **avantaje**:

- elevii cooperează în studierea textului: două minți sunt mai bune şi mai eficiente decât una singură;
- fiecare elev va îndeplini succesiv două roluri: de raportor şi de interlocutor, acest lucru permițându-le să dialogheze şi să-şi asume împreună responsabilitatea;
- ascultând mai multe prezentări ale aceluiaşi conținut, elevii constată că există mai multe soluții posibile ale aceleiaşi sarcini, ceea ce facilitează înțelegerea mai profundă a textului.

Se poate utiliza pentru a preda: descrierea ştiințifică, rezumatul, caracterizarea de personaje etc.

8.4. Adevărat/Fals

Elevii lucrează în perechi; fiecare pereche va primi un text sau va viziona o casetă video. Cei doi vor mai primi:

- cartonaşe-rezumat, care conțin rezumarea punctelor-cheie ale textului, unele enunțuri fiind adevărate, altele false;
- cartonaşe-consecință, care conțin urmări ale faptelor descrise în text. Aceste consecințe nu sunt formulate propriu-zis în cadrul textului. Din nou, unele sunt adevărate, altele false.
- cartonaşe-cauză, care conțin cauzele unor acțiuni, a unor fenomene sau procese.

Exemple:

Sărăcia l-a determinat pe preotul Trandafir să-şi schimbe strategia. F/A
Preotul Trandafir a dat dovadă de inconsecvență în comportament. F/A
Dacă sărăcenii nu munceau, asta nu-l privea pe preot. F/A
La sfârşit, preotul reuşeşte să câştige admirația şi respectul întregului sat. F/A

Observație! În funcție de obiectivele şi tematica lecției, cartonaşele se pot construi şi pe baza altor tipuri de relații logice.

Perechile vor hotărî care cartonaşe conțin enunțuri corecte şi care este greşeala în cazul celor incorecte. Aceasta este o activitate foarte îndrăgită, care creează o atmosferă de joc. Procedeul poate fi folosit cu succes şi în lecțiile de gramatică, în special în orele de studiu a subordonatelor.

8.5. Predarea reciprocă. Variantă: *Cei patru muschetari*

Aceasta este o tehnică de lucru în care elevii sunt puşi să joace rolul de profesori, ei având posibilitatea de a (re)învăța astfel ceea ce credeau că ştiu. Când elevii le predau colegilor, îşi exersează şi îşi dezvoltă modul propriu de aranjare a strategiilor de predare. Predarea reciprocă se poate realiza în grupuri de patru până la şapte membri şi constă în următoarele:

- toți participanții primesc câte o foaie cu acelaşi text;
- toți citesc textul, în cadrul grupului, iar unul dintre ei îl rezumă oral;
- acelaşi elev le adresează celorlalți o întrebare pe baza textului; colegii vor încerca să răspundă;
- elevul care „predă" clarifică unele lucruri neclare colegilor, la solicitarea acestora sau din proprie inițiativă;
- colegii vor prezice împreună care este conținutul fragmentului următor, iar rolul profesorului va fi luat de alt elev din grup.

Paşii pe care trebuie să-i urmeze elevul:

1. Rezumă ce a citit.
2. Le pune celorlalți o întrebare referitoare la paragraful citit, pentru o mai bună înțelegere a acestuia.
3. Clarifică unele aspecte ce par mai greu de înțeles.
4. Anticipează ce se va întâmpla în fragmentul următor.

Punerea elevilor în postura de profesor care predă altora diminuează distanța dintre profesor şi elev, creând un climat educațional mult mai favorabil învățării.

Variantă: *Cei patru muschetari*

Clasa de elevi este împărțită în patru grupuri (cu un număr de patru elevi). Timp de lucru: 10 minute.

Fiecare grup va primi un număr de la 1 la 4. Un reprezentant va extrage un bilet de pe catedră, pe care se află scris: **1. rezumatorii; 2. întrebătorii; 3. clarificatorii; 4. prezicătorii.**

Echipa cu numărul 1 a extras biletul numărul 1. Va avea sarcina să facă rezumatul unei lecții, *Amintiri din copilărie*, de Ion Creangă (clasa a VI-a). Sarcinile acestui grup pot fi:

- să formuleze propoziții doar pentru ceea ce li s-a părut important; să sintetizeze informația;
- să înlăture informația neesențială; să prelucreze datele oferite de text.

Echipa cu numărul 2 va pune diferite întrebări, altele decât cele din manual, le va lista redactând chestionare. Ei trebuie, de asemenea, să-şi imagineze răspunsurile.

Exemple:

Ce ai fi făcut tu în locul lui Nică, atunci când ai fi descoperit că nu ai haine? Ce modalitate de a-l pedepsi pe Nică ai fi găsit tu? etc.

Echipa cu numărul 3 va clarifica expresiile şi cuvintele noi, folosind contextul, cunoştințele grupului sau un dicționar (explicativ, de sinonime, enciclopedic etc.). Elevii:

- explică, clarifică, dramatizează textul pentru înțelegere; dezbat o temă, o soluție;
- stabilesc liste cuprinzând câmpurile lexicale ale unui anumit cuvânt, liste de regionalisme, de arhaisme etc.

Echipa cu numărul 4 va face preziceri/comentarii asupra unor acțiuni sau asupra personajelor din text.

Elevii acestui grup exprimă opinii, argumentează, propun finaluri/acțiuni şi integrează informațiile primite.

Exemplu:

Ce alte isprăvi credeți că a mai făcut Nică, dar nu apar în Amintiri din copilărie*?*

După expirarea timpului, va fi delegat un elev care va prezenta clasei ceea ce a lucrat echipa lui şi se va completa un tabel. În cazul în care numărul de elevi dintr-o clasă cere organizarea mai multor grupuri, vor exista două grupuri de rezumatori, clarificatori etc.

8.6. Instruirea reciprocă (mozaic)

Cunoscut sub numele de *mozaic* (*jigsaw*) în cadrul metodelor de dezvoltare a gândirii critice, modelul *instruirii reciproce* se practică în grupuri mici. Asigură o bună activizare a fiecărui membru al grupului, deoarece, succesiv, fiecare îşi asumă rolul de critic al răspunsurilor celorlalți sau al întrebărilor. Apoi profesorul face sinteza, clarifică soluția/soluțiile la întrebări, iar activitatea continuă prin schimbarea rolurilor.

Metoda necesită utilizarea unui material în formă scrisă (de exemplu, un text din manual sau redactat de profesor, un articol etc.) şi structurarea clasei în grupuri eterogene de 4-5 elevi. Presupune parcurgerea mai multor etape:

1. Se formează grupuri de 4-5 elevi, numite *grupuri de baştină* (profesorul împarte textul/tema de studiat într-un număr de părți egal cu numărul de grupuri constituite).

2. Se constituie *grupurile de experți* (prin numărare de la 1 la 4 sau 5, astfel: elevii cu numărul 1 formează grupul numărul 1, cei cu numărul 2, al doilea grup etc.). Fiecare grup de experți studiază timp de 15-20 de minute partea din text repartizată de către profesor, identificând ideile principale şi modul cum vor preda aceste idei colegilor.

3. Elevii revin la *grupurile de baştină* şi, pe rând, predau conţinutul în care sunt „experţi". În cazul unor nelămuriri, elevii pot cere clarificări colegului „expert" în fragmentul de unde provine problema. La sfârşitul orei, elevii trebuie să cunoască întregul text de studiat.

Profesorul monitorizează predarea, urmărind desfăşurarea activităţii în cadrul grupurilor şi se asigură că informaţia este transmisă şi asimilată corect. În final, profesorul evaluează stăpânirea individuală a materialului (prin întrebări adresate întregii clase, prin lucrări scrise).

Clasa a V-a
Subiectul: Schiţa
Tipul lecţiei: Lecţie de consolidare
FIŞĂ-SUPORT/EXPERT – se afişează în clasă

Tema	Subteme	Elevii experţi
Schiţa	Modurile de expunere Rolul lor Spaţiul Timpul	1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
	Prezenţa naratorului Mărci gramaticale Atitudine faţă de ce relatează Gradul de implicare Prezenţa sau absenţa lui în acţiune	1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
	Personajele Număr Tipuri Caracterizare	1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
	Momentele subiectului Plan de idei principale	1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
	Rezumatul	1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____

După lectura textului şi explicarea diverselor cuvinte, într-o oră specială, clasa este împărţită în grupuri de experţi care vor primi fişa de lucru pe subteme, aşa cum apar pe lista afişată. Fiecare va completa o fişă care cuprinde cerinţe specifice, consultându-se

cu ceilalți. După completarea acesteia, elevii se vor regrupa: toți cei cu numărul 1 vor forma o grupă, toți cei cu numărul 2 vor forma a doua grupă etc. În cadrul respectivei grupe, ei își vor prezenta materialele și concluziile la care au ajuns, recitind textul cu atenție și formulând întrebări și răspunsuri care pun accent pe punctele sau problemele majore.

În cadrul grupurilor mixte, partenerii își pun întrebări alternativ, oferind feedback și corectând răspunsurile. Prin faptul că le explică celorlalți relații conceptuale, elevii își consolidează propria înțelegere. Profesorul va pune apoi întrebări membrilor fiecărui grup, prin sondaj.

8.7. Învăţarea cooperantă

Învățarea cooperantă este o tehnică bazată pe întrebări, elevii primind și diferite materiale. Li se va cere să se folosească de text pentru a răspunde la întrebările pregătite de profesor sau de colegi. Ei sunt puși în situația de: a citi și reciti textul; a analiza textul pentru a formula întrebări; a realiza diverse operații pentru înțelegerea textului; a reformula (a regândi) textul pentru a putea răspunde la întrebări, care sunt legate de punctele și de obiectivele-cheie ale textului/ale lecției. Ele trebuie să fie provocatoare. Exemple*: Cine l-a susținut pe Prâslea și de ce? De ce numele localității din care pleacă trenul lui Goe este necunoscut? A visat sau a trăit evenimentele prezentate în text eroul X?* etc.

Condiții de eficiență

- Răspunsurile nu trebuie să apară în text sub forma unor afirmații simple și neinteresante, deoarece este nevoie ca elevii să-și construiască propria înțelegere, nu doar să reproducă textul.
- Să existe materiale cu grade diferite de dificultate care să circule printre elevi. Alternativ, diferiți elevi pot avea la dispoziție resurse variate, pentru ca mai apoi să li se ceară să ajute la găsirea răspunsurilor.
- Elevii să primească sarcini individuale în cadrul grupului lor, îndeplinind, pe rând, toate rolurile. Elevii lucrează în grupuri și, când termină, se poate solicita feedbackul, ideile fiind expuse pe rând.

8.8. Metoda piramidei

Această tehnică se mai numeşte *metoda bulgărelui de zăpadă* și are la bază împletirea activității individuale cu cea desfășurată în mod cooperativ, în cadrul grupurilor. Ea constă în încorporarea activității fiecărui membru al colectivului într-un demers colectiv mai amplu, menit să ducă la soluționarea unei sarcini. Această metodă are mai multe faze:

- **faza introductivă** – profesorul enunță problema, sarcina de lucru;
- **faza lucrului individual** – fiecare elev lucrează timp de 5 minute la soluționarea problemei (momentele subiectului, câmpul lexical pentru alcătuirea unei compuneri descriptive etc.);
- **faza lucrului în perechi** – elevii se consultă cu colegul de bancă și notează soluțiile apărute;

- **faza reuniunii în grupuri mai mari** – elevii se consultă între ei asupra soluțiilor, în grupuri alcătuite dintr-un număr egal de perechi, se negociază ideile care vor rămâne şi la care se va renunța;
- **faza raportării soluțiilor** în colectiv; profesorul oferă răspunsuri atunci când elevii nu le găsesc;
- **faza decizională**.

Ca şi celelalte metode care se bazează pe lucrul în perechi şi în colectiv, metoda piramidei are **avantajul** stimulării învățării prin cooperare, al sporirii încrederii în forțele proprii prin testarea ideilor emise individual, mai întâi în grupuri mici şi apoi în colectiv. **Dezavantajele** sunt de ordin evaluativ, deoarece se poate stabili mai greu care şi cât de însemnată a fost contribuția fiecărui participant.

Metoda se poate folosi pentru: redactarea planului pentru un alt final al textului X, pentru o compunere descriptivă, pentru identificarea trasăturilor unor personaje, a ipostazelor în care acestea apar în text, identificarea unor modalități de diferențiere a adverbului de adjectiv, pentru identificarea desinențelor şi a sufixelor specifice timpurilor verbale etc.

8.9. Turul galeriei

Turul galeriei reprezintă o tehnică de învățare prin cooperare care stimulează gândirea, creativitatea şi învățarea eficientă, încurajând elevii să-şi exprime opiniile cu privire la soluțiile propuse de colegii lor.

Descrierea metodei

1. Se formează grupuri de câte 4 elevi.
2. Profesorul le dă elevilor spre rezolvare o sarcină de lucru care permite mai multe perspective de abordare sau mai multe soluții.
3. Elevii rezolvă sarcina, fie sub forma unei scheme, a unei mini-compuneri, fie sub forma unor desene, colaje, postere. Fiecare produs va fi însoțit de o coală albă.
4. Produsele activității grupelor de elevi se expun pe pereții clasei, care se transformă într-o galerie expozițională.
5. La semnalul dat de profesor, grupurile de elevi trec pe la fiecare exponat pentru a examina soluțiile şi ideile propuse de colegi. Pun întrebări, fac comentarii critice şi observații pe care le notează pe coala albă alăturată fiecărui produs.
6. După ce se termină turul galeriei, grupurile revin la locul inițial şi citesc comentariile, observațiile referitoare la lucrarea lor, reexaminându-şi produsul, apoi răspund la întrebările scrise pe foi.

Pentru o evaluare pertinentă, elevii pot primi fişe cu elementele care trebuie urmărite, cu întrebările la care vor trebui să răspundă. Se poate folosi cu succes în lecțiile de actualizare şi de fixare a cunoştințelor.

8.10. Philips 6/6

Denumirea *Philips 6/6* provine de la particularități referitoare la modul de organizare, cifra 6 reprezentând împărțirea clasei în grupe de 6 persoane, care dezbat o problemă

timp de 6 minute şi are ca **finalităţi** stimularea creativităţii individuale şi de grup şi dezvoltarea unor abilităţi de comunicare.

Etape:

1. Se constituie grupele eterogene. Sunt aleşi **coordonatorul** (care controlează timpul fiecărui participant şi le asigură tuturor dreptul la cuvânt), **cronometrul**, **purtătorul de cuvânt**, **scribul**, **moderatorul** şi **ascultătorul activ**.

2. Profesorul anunţă tema discuţiei şi dezbaterea sa pe grupe. Exemple:
   - Exemplificaţi procedeul de schimbare a valorii gramaticale...
   - Ilustraţi caracterul epic/liric al operei...
   - Găsiţi soluţii pentru învăţarea eficientă a predicatului nominal etc.

3. Fiecare grupă îşi alege un aspect al problemei:
   - Adjectivizarea/substantivarea etc.
   - Narator/acţiune etc.

Are loc discuţia în fiecare grup. Timpul acordat discuţiilor este de 6 minute.

4. Conducătorul fiecărei grupe centralizează concluziile, soluţiile la care s-a ajuns, iar purtătorul de cuvânt le va împărtăşi clasei.

Observaţie! Înainte cu un minut de termenul limită, profesorul semnalizează expirarea timpului.

5. Purtătorii de cuvânt discută concluziile. Membrii grupului le pot trimite mesaje scrise acestora. Dacă este vorba de o soluţie, ea se va lua în funcţie de opţiunea majorităţii.

6. Profesorul realizează sinteza.

Tehnica poate fi adaptată. Se pot forma grupe de câte 4-5 membrii într-o clasă formată din 24 de elevi. Se organizează subgrupe de câte 4 pentru a discuta 15 minute. Apoi se alocă 5 minute fiecărui purtător de cuvânt, iar restul – dezbaterilor şi sintezei.

9. RESURSELE MATERIALE

9.1. Timpul

Timpul disponibil, momentul când se învaţă reprezintă un factor important pentru realizarea obiectivelor. Deoarece acesta este o resursă limitată, profesorul trebuie să-şi pună problema dacă obiectivele propuse se pot realiza sau nu în timpul prevăzut. Plecând de la realitatea că în limitele alocate se poate face „risipă sau economie de timp". Ioan Jinga propune un *inventar-grilă* alcătuit din opt întrebări, care îl pot ajuta pe profesor să nu piardă din vedere aceste aspecte.[52]

1. Cum pot planifica timpul astfel încât toţi elevii să atingă obiectivul propus?

2. Cum pot face economie de timp, în cazul în care acesta pare insuficient pentru unii elevi „lenţi"? Ce efecte ar putea avea motivarea lor mai intensă?

3. Există în şcoală materiale didactice suficiente pentru a realiza în condiţii optime activitatea? Dacă nu sunt, cum ar putea fi create?

[52] Ioan Jinga, Ion Negreţ-Dobridor, *Inspecţia şcolară şi design-ul instrucţional*, Editura Aramis, Bucureşti, 2004, p. 310.

4. Există toate mijloacele de învățământ necesare?

5. Cum s-ar putea achiziționa sau înlocui mijloacele lipsă cu altele la fel de eficiente?

6. Spațiul (clasa) pare potrivit?

7. Cum s-ar putea amenaja mai bine spațiul?

Aceiaşi autori recomandă ca profesorul, pentru o cheltuire „judicioasă, eficientă" a timpului, să ia în considerație câteva reguli esențiale:

a. trebuie rezervate cel puțin 10 minute pentru evaluarea formativă;

b. se repartizează timpul rămas disponibil pentru celelalte sarcini, evenimente;

c. se apreciază timpul minim disponibil pentru fiecare sarcină de învățare şi eveniment care precedă evaluarea;

d. acest timp minim trebuie urmărit cu atenție, deoarece se ştie că se consumă de regulă mai mult timp decât se estimează.

Profesorul trebuie să-şi cunoască elevii şi să aibă permanent fişe, exerciții, teme suplimentare pe care să le ofere elevilor în funcție de ritmul lor de învățare: mai rapid sau mai lent.

Restricțiile de timp, corelate cu un volum mare de informații ce trebuie însuşite, determină alegerea unor metode adecvate şi respingerea altora care sunt cronofage.

Consumul mare de timp este un motiv invocat adesea pentru a sublinia limitele unor metode interactive. Analiza cu privire la raportul dintre beneficii şi costuri oferă indicații cu privire la opțiunile metodologice.

9.2. Resurse informaţionale

9.2.1. Manualul. Mijloacele de învăţământ, auxiliare ale metodelor

Resursele informaționale sunt deosebit de importante, deoarece percepția noastră este efectuată pe baza concretă a suportului tehnologic cultural, care este, de regulă, cartea, căreia i se adaugă ecranul televizorului, calculatorul, imaginea benzilor desenate, planşele, CD-urile etc.

Manualul

Manualele concretizează programele şcolare în diferite unități didactice sau experiențe de învățare operaționalizabile în relația didactică profesor–elev.[53]

Ele constituie *documente oficiale* „care concentrează esențialul cunoştințelor referitoare la un domeniu dat, fiind elaborate conform cerințelor programelor şcolare definite la nivel național sau regional"[54]. Din această calitate rezultă şi un tip de atitudine față de manual, care cultivă ideea că ceea ce scrie în carte trebuie perceput public drept axiomă. Manualele accesibilizează conținuturile ştiințifice, folosind diverse metode, procedee şi mijloace mai mult sau mai puțin activizante, încercând să formeze acel repertoriu comun fără de care învățarea nu ar fi posibilă. Pentru elev, manualul are rol

[53] Constantin Cucoş (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice. Curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță*, Editura Polirom, Iaşi, 1998.

[54] Sorin Cristea, *op. cit.*, p. 242.

de informare, de formare (a deprinderilor şi capacităților cognitive, afective sau atitudinale) şi de autoinstruire.

Manualele alternative constituie o variantă specifică de proiectare pedagogică a conținuturilor instruirii, organizate ca oferte de învățare diferențiată, adresate elevilor în cadrul unui anumit sistem şi proces de învățământ, determinat la nivel socioistoric. Promovarea manualelor alternative răspunde unui proces mai larg de dezvoltare a acestui „produs editorial", care se adaptează la o multitudine de evoluții:

a) *pedagogice* (restructurarea concepțiilor didactice);

b) *metodologice* (reorganizarea discursului didactic pe secvențe programate liniar, concentric, modular;

c) *sociale* (expansiunea cererilor şi a ofertelor, pe fondul democratizării educației în sensul valorilor educației permanente şi ale autoeducației).

Pentru profesor, manualul este un auxiliar prețios care nu se poate substitui însă programei, singura care se constituie în ghid normativ pentru definirea obiectivelor. Programa acordă o mare libertate, atât autorilor de manuale, cât şi profesorului în selectarea şi structurarea conținuturilor, în alegerea textelor de bază şi a celor auxiliare, în organizarea, ordonarea şi combinarea unităților de conținut pe capitole, dar fixează obiectivele şi conținuturile obligatorii.

Dintre funcțiile manualului semnalăm:

a. funcția de transmitere a cunoştințelor;
b. funcția de dezvoltare a capacităților;
c. funcția de consolidare a achizițiilor;
d. funcția de evaluare a achizițiilor.

Existența manualelor alternative presupune din partea profesorului bune competențe psihopedagogice pentru alegerea acelor manuale care se adaptează cel mai bine:

a. caracteristicilor psihocomportamentale ale elevilor;

b. propriilor aptitudini şi stiluri didactice;

c. preocupărilor copiilor şi ale adolescenților de azi, cu grijile şi aspirațiile acestora, fără a exclude referirile la trecut, dar acordându-le o pondere mai scăzută.

Mijloacele de învățământ, auxiliare ale metodelor

Un alt factor care determină opțiunea pentru o metodă sau alta îl reprezintă mijloacele şi materialele aflate la dispoziția profesorului, cu mențiunea că şi mijloacele la rândul lor vor fi adaptate metodelor şi obiectivelor propuse.

Sintagma *mijloace de învățământ* se referă la ansamblul materialelor din realitatea înconjurătoare în forma lor naturală (minerale, plante, animale etc.) sau realizate intenționat (modele, planşe, hărți, manuale, cărți, fişe de lucru, chestionare, teste, portofolii, jocuri didactice). Acestea au rolul de a sprijini atingerea obiectivelor activității instructiv-educative.

Aceeaşi sintagmă include ansamblul cerințelor pedagogice de selectare şi integrare a acestora în strategiile didactice, în viziune sistemică şi de valorificare eficientă în procesul instructiv-educativ.

În şcoala modernă, profesorul are la dispoziție o gamă foarte variată de mijloace, de la cele clasice: tablă (cu variantele moderne), scheme, planşe, tablouri, hărți etc., până la noile tehnologii informaționale şi de comunicare cu funcții diverse: de comunicare propriu-zisă a noilor cunoştințe, de demonstrație, de simulare, de motivație, de evaluare etc. Indiferent de canalul folosit, ele trebuie să servească creşterii eficienței, de aceea este necesar să îndeplinească anumite condiții, cum ar fi:

- alegerea lor în acord cu obiectivele;
- să permită dozarea corectă a timpului;
- să fie corect ales momentul în care vor fi folosite; folosirea lor să aibă ca scop antrenarea proceselor superioare ale gândirii;
- să se evite atitudinile extreme referitoare la numărul lor; prea multe mijloace de învățământ provoacă dispersarea şi îndepărtarea sintezei, a aplicațiilor, iar prea puține (ca utilizarea unui singur exemplar fie pentru o clasă de obiecte, fie pentru o serie de însuşiri) duc la trecerea rapidă de la analiză la generalizare, fapt ce nu susține o prelucrare mai amplă a informațiilor.

9.2.2. Funcţiile mijloacelor de învăţământ

- stimulativă – de dezvoltare a motivației, a curiozității şi interesului elevilor pentru studiu;
- de comunicare – de transmitere de informații;
- ilustrativ-demonstrativă – de formare la elevi a reprezentărilor, de însuşire de noi cunoştințe, de fixare şi sistematizare etc.;
- formativ-educativă – exersarea şi dezvoltarea operațiilor gândirii;
- formare a deprinderilor intelectuale şi practice;
- ergonomică – de raționalizare a eforturilor profesorului şi ale elevilor;
- în activitatea de predare-învățare;
- estetică – de cultivare a capacității de receptare şi apreciere a frumosului;
- de evaluare – de diagnoză şi apreciere a progreselor elevilor.

9.3. Tipuri de mijloace de învăţământ

9.3.1. Materialele vizuale

O imagine valorează cât o mie de cuvinte.
Confucius

Studii din domeniul comunicării arată că învățarea este mai eficientă atunci când se foloseşte şi suportul verbal: persoanele rețin 75% din ceea ce văd, 15% pe cale auditivă şi 12% prin combinarea tactilului cu celelalte simțuri. O prezentare verbală însoțită de una vizuală devine de 6 ori mai eficientă decât o simplă prelegere.[55]

▪ **Planşe, ilustrații, scheme, schițe, tablouri, postere cu regulile rezumării, albume de artă cu rol:**

[55] *Metode creative folosite în activitatea de tineret*, suport de curs, materiale realizate de Fundația Life, Centrul de resurse şi informații pentru organizații: http://www.life.org.ro.

- în conversația de înțelegere, creație, explicație, descoperirea independentă de relații, soluții;
- în exerciții de observare, descriere, comparare; în rezolvarea problemelor de analiză, sinteză a elementelor, însuşirilor; în exersarea unor tehnici de creativitate; în expunerea, observarea unor informații selectate; în exerciții de grupare, selecționare, completare; în prezentarea de cazuri, modele, proiecte;
- în probe de verificare.

▪ **Harta şcolară, planuri, diagrame cu rol:**
- în demonstrarea unor afirmații din expunere, explicare; în exerciții de dobândire, de fixare, de aplicare; în formulare de probleme, în explicații; în susținerea formelor de conversație euristică;
- în verificarea cunoştințelor, priceperilor de orientare în spațiul ficțiunii/al realității.

▪ **Portrete, tablouri, reproduceri după tablouri de artă cu rol:**
- în observarea, descrierea unor detalii; în exerciții de recunoaştere, corelate cu aspecte biografice;
- în studii de caz; în efectuarea unor demonstrații simple; în susținerea de expuneri, în conversații tematice;
- în exerciții de corelare, de creativitate.

▪ **Albume didactice, colecții tematice, ilustrații de carte, reviste, broşuri realizate de elevi**, dicționare, printre care şi *Dicționarul morfologic în format electronic*, realizat de Ana Maria Barbu de la Centrul de lingvistică computațională al Universității din Bucureşti, **cu rol:**
- în exerciții de observare, analiză, recunoaştere, grupare, soluționare, completare, denumire, sistematizare, de creativitate; în demonstrarea unor soluții verificate, în susținerea unor proiecte; în descoperirea independentă a relațiilor, în formularea de întrebări-problemă;
- în probe de verificare.

▪ **Obiecte naturale, naturalizate, aparate, jocuri, truse, instrumente, diapozitive, cu rol:**
- în susținerea demonstrației, a descrierii; în exerciții de analiză, comparație, aplicație, de creativitate; în descoperire, pentru studiul independent, rezolvarea de proiecte;
- în probe de verificare.

Folosirea acestor mijloace va determina de obicei o memorare şi o înțelegere mai bune decât obişnuitul „discurs al profesorului". Ele nu pot însă suplini cu totul profesorul. Nu este suficient ca elevul să vadă materialele şi să-şi ia notițe de pe ele. Dincolo de informația furnizată în mod direct, e nevoie de întrebări care să contribuie la prelucrarea materialului respectiv.

▪ **Flipchartul reprezintă** un mod eficient de prezentare, cu următoarele condiții:
- să fie pregătit înainte de oră, acoperind cu hârtie informațiile pe care doriți să le prezentați treptat;
- enunțurile-cheie pot fi scrise dinainte, dar trebuie lăsat loc şi pentru cele care vor veni de la elevi;

- enunțurile vor fi scrise pe cartonaşe de 13/20 cm şi aşezate pe flipchart pe măsură ce are loc expunerea;
- cuvintele-cheie vor fi subliniate sau încercuite pentru a le evidenția importanța;
- treimea superioară a flipchartului va fi lăsată liberă pentru a da elevilor posibilitatea de a observa întreaga foaie;
- se vor folosi culori vii.

Valoarea pedagogică a mijloacelor tehnice de învățământ depinde de modul de transmitere a cunoştințelor, de felul cum sunt mediate achiziționarea şi operaționalizarea lor şi este condiționată de următorii factori:

- nivelul motivației şcolare şi al cunoştințelor anterioare necesare asimilării noilor cunoştințe;
- capacitatea de învățare şi inteligența generală a elevilor;
- caracterul activ al predării-învățării;
- verificarea activității mentale a elevului, asigurarea conexiunii inverse, a repetiției şi a exersării.

9.3.2. Mijloacele audiovizuale

Considerate mijloace tehnice din generația a patra[56], mijloacele audiovizuale se adaptează foarte bine la particularitățile psihofiziologice ale copilului. Multe dintre ele suscită deopotrivă simțul văzului ca şi pe cel al auzului, ceea ce permite depăşirea stadiului senzației şi ajungerea la percepția organizată. Aceste mijloace stimulează atenția şi cresc motivația pentru învățare, deoarece conduc la o puternică participare afectivă şi multisenzorială a elevului în achiziționarea de informații şi cunoştințe noi. Alegerea acestora trebuie subordonată realizării obiectivelor propuse şi presupune cunoaşterea mecanismelor interne, psihologice ale tipului de învățare, care intervin în condițiile folosirii acestuia, alături de particularitățile elevilor.

Deşi virtuțile acestor mijloace nu sunt contestate de nimeni, pedagogii atrag atenția asupra riscurilor pe care le presupune folosirea superficială, inadecvată a acestora. Materialele şi mijloacele disponibile sunt: biblioteca, videoteca, laboratorul de instruire, programa de instruire pe calculator, produsele multimedia, rețeaua AEL, jocurile video etc.

Se consideră că alegerea corectă a materialelor didactice ar putea fi facilitată folosind aşa-numita *scară a lui Dale*, o ierarhie în 12 etape a materialelor care arată gradul de solicitare psihică a fiecărei categorii de materiale. Conform acesteia, gradul potențial de activizare a unei categorii creşte pe măsură ce se coboară pe scara lui Dale şi scade pe măsură ce „urcăm" pe ea.[57]

XII. SIMBOLURI VERBALE (orale sau scrise);

XI. SIMBOLURI FIGURALE (imagini, scheme, figuri stilizate etc.);

- Scheme privind părțile de vorbire, de propoziție; liste care ilustrează faptele de limbă sau stilistice; mijloace rebusistice integrame, monoverbe etc. Acestea au rol

[56] Miron Ionescu, Ioan Radu, *op. cit.*

[57] Ioan Jinga, Ion Negreț-Dobridor, *op. cit*., p. 337.

în exerciții de analiză, recunoaştere, comparare, clasificare, grupare; în demonstrații, în expunere, descriere, explicație, conversație.

X. ÎNREGISTRĂRI SONORE

- **Casete, CD-uri, DVD-uri, podcasturi cu rol:**

- în obținerea de informații noi față de cele din manual, în expunere, conversație, studiu de caz;
- în exerciții de recunoaştere, caracterizare; analiză, comparare, ilustrare;
- în rezolvarea de probleme pe baza fragmentelor; în probe de verificare.

Podcasturile sunt emisiuni de radio sau simple înregistrări, care pot fi ascultate pe sau descărcate de pe internet. Ele pot fi ascultate oricând şi aproape oriunde, pe un mp3 player portabil, prelungind astfel actul învățării în afara şcolii/a clasei.

- **Diapozitive, videoproiectoare, filmul, diafilme, filme didactice**. Se utilizează:

- în demonstrații prin imagini, în expunere, descriere, explicație, conversație, povestire;
- în observația independentă, descoperirea unor elemente, structuri, în aplicații;
- în crearea de adaptări dramatizate ale unor texte literare;
- în prezentarea de proiecte.

IX. IMAGINI FIXE

- **Diafilme, diapozitive, fotografii, folii pentru retroproiector, materiale pe suport opac cu rol:**

- în susținerea observației, demonstrației; în activizarea expunerii/descrierii/explicației;
- în efectuarea de explicații, de analiză, sinteză; în prezentarea de modele, descoperirea pe modele;
- în studii de caz, în formularea de probleme etc.

VIII. IMAGINI MOBILE (filme: **montaje audio-video; ecranizări**)

VII. IMAGINI TV

VI. IMAGINI STATICE (expoziții, muzee). Folosirea imaginilor prezintă următoarele avantaje:

- mențin trează atenția elevilor;
- reduc neclaritățile, neînțelegerile; asigură o mai bună retenție;
- subliniază punctele importante;
- imaginile reîntăresc ideile exprimate verbal.

V. OBSERVAȚII INTENȚIONATE (excursii de studiu)

IV. OBSERVAȚII BAZATE PE DEMONSTRAȚII ŞTIINȚIFICE

III. SCENE DRAMATIZATE

II. EXPERIMENTE INVENTATE (simulări, machete etc.)

I. EXPERIENȚĂ SEMNIFICATIVĂ DIRECTĂ (activitate reală, proprie a elevului).

Putem adăuga la cele de mai sus emisiuni-spectacol (de tip artistic), teatrul TV, *teleplay*-ul, filmul şi serialul de ficțiune.

Combinarea corectă a mijloacelor, a materialelor cu metodele corespunzătoare are ca rezultat creşterea eficienței în actul de învățare doar în măsura în care fiecare potențează efectul celeilalte. O metodă pasivă poate fi activizată prin adăugarea unor materiale de pe primele trepte, iar una activă poate să-şi sporească caracterul informativ prin adăugarea unor materiale de pe treptele VI-XII.

Faptul că într-o sală de clasă există întotdeauna retroproiector, ecran mobil şi fotografii colorate pe pereți nu presupune că în acea clasă calitatea instruirii este oricând ridicată. Nu se poate vorbi de eficiență fără ca elevii să dovedească o înțelegere a textului, a casetelor video, a CD-urilor, site-urilor de internet şi a celorlalte resurse. Audiovizualul trebuie valorificat în dubla sa ipostază: difuzor de informație, creație artistică, dar şi mijloc de creație.

Folosirea mass-mediei le permite copiilor să-şi dezvolte imaginația şi creativitatea, în măsura în care este folosită ca producătoare, creatoare de cultură. Valorificată doar ca mijloc transmițător de cultură, poate favoriza formarea sau întărirea stereotipiilor, lenea de a gândi, preluarea mecanică etc.

Internetul solicită gândirea şi creativitatea elevilor atunci când sunt puşi în situația de a folosi cuvinte-cheie pentru găsirea informațiilor dorite. Utilizarea optimă a resurselor internetului: motoarele de căutare, blogurile literare, forumurile tematice, dicționarele on-line dezvoltă câmpul literar şi ştiințific tradițional.

9.3.2.1. Instruirea asistată de calculator (IAC)

Instruirea asistată pe calculator pătrunde sub diverse forme tot mai mult în procesul de instrucție din cadrul lecțiilor de limba română, fie în:

- secvențele de învățare de la clasă: pentru vizualizarea informațiilor, afişarea de scheme, alternarea activităților (individuale sau de grup), oferirea de informații suplimentare, antrenarea în diferite jocuri, recunoaşterea şi însuşirea unor algoritmi etc.;
- autoinstruire; pentru găsirea de informații, exersare, creare, autoevaluare, primire de feedback.

Cursurile, exercițiile, conținuturile multimedia pot fi descărcate de pe internet, ceea ce permite accesul la o mare cantitate de informații. Principalul avantaj al acestei forme de învățare îl reprezintă caracterul interactiv dintre elev şi calculator, profesorului revenindu-i cu predilecție rolul de îndrumător, accentul căzând pe învățarea individualizată. Elevii pot alege ordinea amplăsării informațiilor, modul de combinare al acestora şi gradul de detaliere a informațiilor. Accentul nu se pune atât pe învățarea unor informații, cât pe operarea cu ele. Elevul învață să utilizeze, în ritmul său, individual, diversele ghiduri, seturi de întrebări şi răspunsuri pentru verificarea înțelegerii de text sau pentru rezolvarea corectă a problemelor de gramatică. Instruirea pe calculator, în cadrul orelor de limba română, îşi are originea în metoda „instruirii programate".

Calculatorul poate fi utilizat cu succes la lecțiile de literatură, de gramatică şi de comunicare.

În cadrul lecțiilor de literatură, IAC sprijină actul învățării prin: CD-uri, DVD-uri (cărți electronice), dicționare, enciclopedii de diverse tipuri, *audiobook*-uri, înregistrări,

ecranizări ale unor piese. Acestea au marele avantaj că se adresează mai multor tipuri de inteligențe (vizuale, auditive etc.). Bibliotecile virtuale, blogurile literare şi diversele site-uri de literatură (poezie sau proză) ale unor reviste literare (*Observator cultural*, *Dilema veche*, *România literară* etc.) pun la dispoziția elevilor texte literare şi vin în întâmpinarea dorinței de a fi la curent cu noutățile editoriale, de a se familiariza cu specificul unor texte precum recenzia sau articolul de critică. Sistemul multimedia poate fi folosit cu succes în redactarea unor portofolii, a unor texte puternic tipizate sau a unor prezentări în PowerPoint.

În cadrul lecțiilor de gramatică şi comunicare, IAC sprijină actul învățării prin: utilizarea a diverse teste care permit un feeback rapid, iar pentru profesor centralizarea facilă a rezultatelor. Existența unor corectoare ortografice, a unor dicționare în format electronic, aflate permanent la dispoziția elevilor (*Dicționarul explicativ al limbii române*, dicționare de sinonime, antonime etc.), sprijină elevii în însuşirea unor deprinderi de scriere şi pronunțare corectă şi expresivă. Facilitățile oferite de internet, precum *blog*-ul literar, chatul, diversele forumuri de discuție, corespondența electronică, contribuie la exersarea şi formarea competențelor de comunicare.

Un loc aparte în IAC îl ocupă sistemul AEL, o platformă educațională complexă oferită de Ministerul Educației şi Siveco, care propune lecții interactive. Acest sistem virtual de educație urmăreşte să sprijine procesul de predare, punând la dispoziția profesorilor materiale complementare, promovând creativitatea şi facilitând învățarea. Comunicarea IAC este eficientă în următoarele condiții:

- elevul trebuie să fie conştient că diversele forme de comunicare pe internet (e-mail, forumul de discuții, chatul, o conversație on-line) includ reguli şi convenții care trebuie practicate;
- elevul trebuie să fie familiarizat cu diverse componente informatice ale hipertextului;
- utilizarea sistemului multimedia trebuie să implice ideea de acțiune prin relaționare, adaptare, generalizare şi prelucrare;
- elevul să fie solicitat prin întrebări; să existe un dialog între calculator şi elev (întrebări, mesaje, anunțuri, meniuri, repere grafice, comenzi de derulare);
- să se realizeze analiza răspunsului, prin compararea celui oferit de elev şi de calculator; să fie respectate stadiile de dezvoltare cognitivă a elevilor;
- să fie ghidat prin elemente de afişaj.

9.3.2.2. Metoda activităţii cu fişe

Metoda activității cu fişe constă în utilizarea fişelor elaborate în prealabil de către profesor, conținând sarcini de lucru pe care elevii le rezolvă individual sau în grup. După ce i-a obişnuit să lucreze cu ele, profesorul îi poate implica şi pe elevi în redactarea acestora.

Fişele pot avea **roluri** diverse: **de suport** în dobândirea de noi cunoştințe, favorizând autoinstruirea; fişe de dezvoltare pentru perfecționarea cunoştințelor privind noțiunile de gramatică/teorie literară; **de control** de realizare a conexiunii inverse; **de tratare diferențiată** a elevilor, conținând sarcini diferite pentru diferitele categorii de elevi din clasă; fişe de exerciții destinate aplicării şi consolidării noțiunilor.

Recitiți romanul *La Medeleni*, volumul I, de Ionel Teodoreanu şi realizați fişe:

- de selectare a unor descrieri/dialoguri etc.;
- de citate care să ilustreze anumite idei: trăsături ale personajelor, inflexiuni lirice; modalitatea în care este tratată tema copilăriei într-o operă etc.;
- rezumative;
- descriptive etc.

10. METODE, STRATEGII, TEHNICI FOLOSITE PENTRU DEZVOLTAREA CAPACITĂŢII DE RECEPTARE ŞI PRODUCERE A MESAJULUI ORAL ŞI SCRIS

Cuvântul este pe jumătate al celui care vorbeşte, pe jumătate al celui care ascultă.
Montaigne

10.1. Relaţia dintre procesele receptării şi ale producerii unui mesaj

Termenul *comunicare* are peste 130 de definiții variate[58], acestea variind în raport cu ştiința care îl foloseşte, iar în cadrul acesteia, în funcție de orientarea specialiştilor. Constanta tuturor definițiilor o reprezintă transmiterea de informații, trăsătură ce explică de ce comunicarea a fost percepută ca element fundamental al existenței umane încă din Antichitate. Etimologia termenului oferă indicii privind semnificația care i se atribuia: cuvântul *comunicare*, din latinescul *communis* însemna „a pune de acord", „a fi în legatură cu" „a fi în relație". Vorbim despre comunicare ca despre o punere în legătură, în relație a individului cu semenii săi şi cu sine însuşi. A comunica înseamnă a te face înțeles şi a-i înțelege pe ceilalți.

Informația se organizează în mesaje cuprinzând anumite constante care fac posibilă înțelegerea lui în ansamblu, dar şi un număr mare de variabile care se actualizează doar în actul de comunicare al interacțiunilor stabilite între emițător şi receptor, în funcție de context.

Situațiile în care ne aflăm exclusiv în calitate de receptori, urmând să gestionăm singuri mesajul, fără sprijin din partea emițătorului, sunt destul de puține: conferințe, emisiuni de televiziune, spectacole. De cele mai multe ori, exersăm, la intervale scurte, ambele roluri: receptor şi emițător. Înțelegerea unui mesaj nu este un act unilateral, deoarece depinde deopotrivă de abilitățile receptorului de a-l asculta şi de competențele emițătorului de a-şi construi mesajul conform intenției avute. În calitate de receptori, ascultători/cititori, elevii primesc diverse tipuri de mesaje: informative, afective (gânduri, stări), comportamentale, ficționale etc. Ca emițători, vor transmite şi ei mesaje de factură diversă, iar felul în care o vor face nu este deloc de neglijat.

Formarea competenței de receptare a mesajelor solicită desfăşurarea unor activități şi strategii care au ca finalitate exersarea rolului de a asculta (rol de auditor) şi de a citi (rol de lector). Receptarea are ca scop şi presupune înțelegere. A înțelege înseamnă a reacționa adecvat, prin integrarea informației noi în sistemul celor vechi.

[58] Petre Anghel, *Stiluri şi metode de comunicare*, Editura Aramis, Bucureşti, 2003.

Dezvoltarea deprinderilor de emitere a mesajului scriptural şi oral devine o prioritate a orelor de limba română, deoarece limbajul nu este doar schimb de informaţii, ci şi reflectarea unor raporturi interumane, iar de calitatea felului în care reuşesc să transmită mesajele şi să se facă înţeleşi, depinde dezvoltarea individuală a elevilor, capacitatea lor de adaptare la o societate democratică, tolerantă, aşa cum se doreşte a fi cea europeană a mileniului III.

Studii de specialitate au relevat că între înţelegerea şi producerea de text există o relaţie care nu trebuie ignorată; producerea de text oral contribuie la înţelegerea textului scris şi invers, fiecare îmbogăţind-o pe cealaltă. Această realitate derivă în mod logic din relaţiile interschimbabile care se stabilesc între polii comunicării, receptor şi emiţător. Emiţătorul este preocupat să imprime un sens mesajului pe care îl construieşte, iar receptorul (lector sau ascultător) încearcă să identifice un sens în text/discurs. Se poate deduce că o persoană preocupată să imprime propriului text un sens va fi, foarte probabil, interesată să descifreze, să caute sensul unui mesaj/text emis/scris de altcineva.

Fiind o competenţă umană fundamentală, comunicarea acoperă deopotrivă deprinderi de receptare şi de exprimare orală şi scrisă, fapt prevăzut de programa şcolară prin competenţele generale şi specifice.

10.2. Comunicarea orală. Receptarea şi emiterea mesajului

Rolul important în standardele de formare lingvistică care i se acordă comprehensiunii auditive se explică prin faptul că oamenii sunt puşi permanent în situaţii de comunicare orală, în toate sferele vieţii lor: familie, între prieteni, viaţa publică (şcoala, profesia, politica, afacerile, reuniunile în locuri publice, conferinţele, negocierile etc.). Prin intermediul ei se creează interdependenţă între oameni, consolidându-se astfel viaţa comunitară.

Comunicarea orală este prima pe care elevii o exersează şi pe care, la intrare în şcoală, dovedesc că o stăpânesc, dar la un nivel redus, în contexte exclusiv de tip informal, diferite de cele în faţa cărora îi va pune viaţa. Limbajul se formează prin imitare, prin ascultarea celorlalţi şi se dezvoltă prin practică, iar mai târziu se rafinează prin contactul cu diferite modele, mesaje orale (discursuri)/scrise (texte). Deoarece şcolii îi revine rolul de a-l pregăti pe copil pentru viitor, este necesar să-i formăm competenţe de comunicare care să-i permită să facă faţă cu succes varietăţii şi complexităţii situaţiilor de comunicare din viaţa de adult (personală, profesională, cetăţenească), guvernate de constrângeri de tipuri diferite.

Trăsături ale comunicării orale

Comunicarea orală se caracterizează printr-o serie de trăsături situaţionale cărora le corespund trăsături lingvistice specifice, fapt ce va fi avut în vedere inclusiv în predarea conceptelor gramaticale.

• Folosirea canalului fonico-acustic permite corelarea discursului lingvistic cu cel paraverbal (intonaţie, accent, variaţii de ton, ritm, energie în rostire, durata sunetelor)

şi nonverbal (mimică, gestică, postură), orientându-l astfel pe receptor în interpretarea enunțului.

• Comunicarea orală este încărcată afectiv, fapt ce explică prezența unor interjecții, adverbe modalizatoare, propoziții exclamative etc.

• Coprezența interlocutorilor (cel puțin temporară), condiție presupusă cu necesitate, face ca funcția fatică, de verificare a funcționării canalului comunicativ, să aibă o importanță sporită. Reacția imediată a receptorului, care îşi poate exprima acordul sau dezacordul, declanşează un proces de negociere a sensului şi generează modificări importante, comportamentale, intenționale, lingvistice.

Unul dintre factorii importanți care determină diferențierea procesului de producere a textelor scrise de cele orale îl reprezintă timpul, emițătorul având posibilitatea de a revizui textul scris, pe când mesajele orale nu permit revizuirea.

• Mesajului oral îi sunt, de asemenea, caracteristice diferitele forme de repetiție şi folosirea multor elemente cu rol deictic sau anaforic. Deoarece rolurile de emițător şi receptor sunt reversibile, cei doi asumându-şi-le succesiv, emiterea şi receptarea au caracter imediat. De aici rezultă o reducere a capacității de a planifica discursul, imposibilitatea de a suprima enunțuri deja transmise, precum şi o mai mare dificultate în realizarea coeziunii textuale. O consecință a acestor condiționări în comportamentul discursiv al elevilor se reflectă în prezența bâlbâielii, a elipsei, în apariția anacolutului, situații în care un rol important în corectare îi revine profesorului. Acesta, printr-o atitudine plină de tact, va reformula răspunsurile stângace ale elevilor şi le va oferi modele de exprimare.

10.2.1. Înţelegerea mesajului. Tipuri de activităţi

Să fii pe aceeaşi lungime de undă…

Între ceea ce eu gândesc,
Ceea ce vreau să spun,
Ceea ce cred că spun,
Şi ceea ce spun,
Între ceea ce vreți să auziți,
Ceea ce auziți,
Ceea ce credeți ca înțelegeți,
Ceea ce vreți să înțelegeți,
Şi ceea ce înțelegeți,
Există 9 posibilități de a nu ne înțelege unii cu alții.

Deşi în aparență înțelegerea mesajului nu pare un proces dificil, în fapt ea necesită o serie de abilități care se formează în timp şi prin exerciții. A înțelege înseamnă a (re)construi sens, a trata informația primită şi a răspunde adecvat la ea. Înțelegerea depinde de o serie de factori: abilitatea receptorului de a asculta; natura informației vehiculate de mesaj, locul acesteia în mesaj, familiarizarea cu tipul de mesaj, caracterul mediat sau nemediat al comunicării, bagajul de cunoştințe lexicale şi culturale pe care îl posedă auditorul etc.

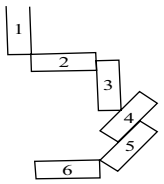
Formarea competențelor comunicative necesare înțelegerii mesajului se pot desfăşura:

a. în cadrul unor lecții speciale, de comunicare (de regulă dedicate însuşirii unor concepte din metalimbaj);

b. în cadrul fiecărei ore, indiferent de obiectivele prioritare vizate.

a. Tipuri de activități cu obiective focalizate pe comunicare (înțelegere şi producere)

- *Închideți sonorul!* Elevilor li se cere să reconstituie replicile dintr-un film, un meci de fotbal, o piesă de teatru, având sonorul închis.
- Redactarea şi reproducerea unui desen doar după indicațiile verbale ale colegilor, a unor benzi desenate doar pe baza imaginilor. Acest tip de exercițiu are ca scop înțelegerea utilității unei ascultări active. Modul de desfăşurare:



Se stabilesc perechile. Prin tragere la sorți, fiecare va îndeplini pe rând rolul de auditor, receptor şi pe cel de emițător. Elevul emițător va primi un desen pe care va trebui să-l descrie colegului, astfel încât acesta să-l reproducă cât mai exact. Emițătorul nu va avea voie să-i arate colegului desenul, doar îl va descrie cu ajutorul limbajului verbal. Receptorul va avea dreptul să pună trei întrebări clarificatoare.

Se pot derula activități de tipul:

- anticiparea unor evenimente. Lectura anticipativă. Interpretarea unei piese, a unor jocuri de rol prin care exersează diverse acte de vorbire: felicitare, propunere, critică etc.;
- jocuri verbale, de asociere – *cascada cuvintelor*: un elev spune un cuvânt, ceilalți vor realiza cât mai multe asociații semantice, afective, fonetice etc.;
- rescrierea unor texte lungi, neaerate; elaborarea unor piese de teatru radiofonic;
- proiectarea unui scenariu. Exerciții de anticipare/continuare a unui mesaj, de identificare corectă a momentului de începere/sfârşit al unui dialog, de sesizare a consecințelor frazelor lui;
- exerciții de reformulare a spuselor celorlalți. Organizarea unor dezbateri, pe teme de interes pentru elevi, cu grijă de a evita bavardajul;
- povestirea după imagini;
- susținerea unui monolog în care elevul să explice cum funcționează un obiect, instrument, sau care sunt regulile ultimului joc de pe calculator;
- prezentarea, explicarea unei reguli, a unei legi din ştiință;
- înregistrări video, urmate de acțiuni de reflecție;
- povestirea unui film polițist, prezentarea emisiunii preferate etc.

Mod de desfăşurare:

1. Elevul povesteşte fără a fi întrerupt.
2. La sfârşit, colegii şi profesorul îi pun întrebări, cer explicații. Acestea vor fi notate la tablă.
3. Sunt identificate punctele tari şi punctele slabe ale povestirii.

Indiferent de metodele şi activităţile derulate, profesorul nu trebuie să piardă din vedere că prin propriul discurs de la catedră le propune elevilor modele de receptare şi producere.

• **Tehnica fotolimbajului**

Prin intermediul acestui procedeu se facilitează comunicarea, se favorizează ascultarea şi se stimulează creativitatea. Modul de desfăşurare:

1. Profesorul explică instrucţiunile. Elevii au de ales între una sau două din şirul unor imagini (reproduceri, fotografii), care, după părerea lor, exprimă cel mai bine starea pe care i-o trezeşte o poezie, peisajul care se potriveşte cel mai bine pentru fundalul temporal al unei acţiuni, pentru caracterizarea unui personaj, pentru impresia generală a unei opere etc.
2. Elevii realizează alegerile individual.
3. Elevii discută în perechi sau pe grupe alegerea făcută, motivând-o.
4. Se evaluează, se face sinteza activităţii prin formularea unor concluzii şi sublinierea unor convergenţe.

b. Activităţi din cadrul fiecărei ore, indiferent de obiectivele prioritare vizate

Participarea elevilor la exerciţii de comunicare orală se rezumă de multe ori la răspunsurile scurte pe care aceştia le dau întrebărilor puse de profesor, eludându-se celelalte dimensiuni ale expunerii orale, atât de necesare în viaţa de zi cu zi: reflecţia prealabilă, efortul de formulare şi de argumentare a ideilor, capacitatea de a-i asculta pe ceilalţi şi de a fi receptivi la sugestiile lor.

Dezvoltarea capacităţii de comprehensiune şi producere a mesajului oral reprezintă un proces complex, de durată, care necesită introducerea şi exersarea permanentă a unor comportamente, a unor activităţi prin care elevul:

- intră în dialog, atât pe verticală, cât şi pe orizontală, prin participare la activităţi care solicită lucrul în grup/pereche. Interacţiunile dintre ei, fără intervenţia profesorului, îi pun în chip firesc în situaţia de exersare a diverselor acte de vorbire; negocierea sensului, a intenţiilor, explicare etc.;
- se autoevaluează şi îşi evaluează colegii;
- desfăşoară activităţi comunicative apropiate de sfera lui de interes şi de mediul nonformal de dincolo de şcoală. Transferă cunoştinţele declarative în comportamente discursive;
- exersează situaţii de comunicare cât mai diferite;
- este pus să exerseze roluri cât mai diverse;
- corelează activităţile de înţelegere a textului scris cu cele de producere de discurs oral;
- realizează corect transcodarea informaţiilor obţinute pe cale scrisă; citeşte cu voce tare;
- exersează regulile unei conversaţii eficiente (maximele);
- utilizează fraze simple şi coerente pentru a descrie o experienţă, un vis, o speranţă, un scop, pentru a exprima o cerere, un îndemn etc.;
- identifică, recunoaşte opiniile şi intenţiile interlocutorului şi le poate justifica pe ale sale.

Comportamente rutiniere care contribuie la dezvoltarea competenței de comunicare orală:

- elevul este încurajat să pună întrebări atât profesorului, cât şi colegilor;
- elevul este încurajat să participe spontan la o conversație cu un subiect familiar sau de interes pentru el (familie, timp liber, muncă, sport, călătorie etc.);
- i se cere să-şi exprime acordul/dezacordul;
- i se cere să reformuleze ce a zis interlocutorul;
- este deprins să asculte în tăcere când vorbeşte cineva;
- elevul este solicitat să identifice presupozițiile, elipsele dintr-un discurs şi să le completeze.

10.2.2. Ascultarea activă

Comunicarea nu are un singur sens, nu se desfăşoară doar de la emițător către celălalt, ci şi invers. A asculta înseamnă mai mult decât a auzi, chiar definițiile din dicționar marcând diferențele dintre cele două procese. Auzim în mod involuntar sunete, zgomote, de multe ori fraze disparate, dar ascultăm voluntar mesaje, intenții, sfaturi, solicitări etc. A asculta este prima condiție pentru a înțelege şi pentru a răspunde adecvat, adoptând o atitudine care permite depăşirea unor bariere importante în comunicare, dezamorsarea conflictelor şi stabilirea de relații pozitive cu ceilalți.

Lipsind caracterul voluntar, conştient, informația doar auzită nu este înmagazinată de creier şi receptorul nu oferă răspunsul aşteptat. Ascultătorul poate fi pus în următoarele situații: ascultă o conversație la care nu participă, o conversație la care participă sau ascultă un monolog.

Pentru a fi determinați să exerseze actul ascultării, elevii trebuie să conştientizeze mai întâi scopul acestei activități şi tipurile de conversație auzite. Ascultăm:

- pentru a îndeplini o sarcină, pentru a executa o operație;
- pentru a ne informa (pentru a cunoaşte şi înțelege fapte şi evenimente, persoane);
- pentru a ne distra, a ne relaxa;
- pentru a-l înțelege pe celălalt şi a-l ajuta, pentru a evalua conținutul, intențiile vorbitorului;
- a dezvolta relații;
- pentru a acționa: a lua notițe, pentru a învăța, a reține, a ne juca, a utiliza un aparat, a lua corect un medicament etc.

Pentru evitarea pierderii de informație de la emițător la destinatar, este necesar ca elevul să-şi formeze deprinderi de **ascultare activă**. Conceptul a fost dezvoltat de către Carl Rogers şi presupune practicarea şi exersarea unor activități prin care să sprijine şi să încurajeze exprimarea interlocutorului, de tipul:

- să ştie să asculte, să se concentreze asupra mesajului intelectual, dar şi asupra stărilor emoționale, să nu aibă o atitudine absentă;
- să aibă o atitudine fizică (gestică, privire, poziție) prin care să demonstreze că este atent;
- să ştie să observe, să fie atent la toate evenimentele – de multe ori de natură nonverbală – care au loc în situația de comunicare;

- să stabilească permanent un contact vizual cu emițătorul, să arate bunăvoință;
- să pună întrebări, arătând că este interesat de comunicare (pentru clarificare);
- să nu înceapă să-şi formuleze în gând răspunsul, până nu ascultă tot mesajul;
- să reformuleze mesajul ascultat pentru a-i permite vorbitorului să vadă dacă a fost corect înțeles mesajul său;
- să analizeze, în scopul de a discerne partea de explicit de cea de implicit, partea observabilă de cea ascunsă;
- să fie familiarizat cu un număr cât mai variat de tipuri de mesaje: prezentări orale ale colegilor, conversații uzuale, emisiuni radio, buletine meteo etc.;
- să ştie să controleze calitatea şi pertinența mesajului (feedbackul) şi procesele susceptibile de a paraliza interacțiunea (zgomote, prejudecăți, preconcepții etc.);
- să recunoască elementele care constituie câmpul psihologic şi social determinant pentru indivizi.

Rezumând, ascultarea activă (interactivă) presupune însuşirea următoarelor tehnici: **parafrazarea**, **clarificarea**, **empatizarea** (*Dacă înțeleg bine... Vrei să spui că... Ți se pare că...*).

10.2.3. Actul receptării

Rolul de auditor – ascultător/cititor – presupune dezvoltarea competenței comunicative la nivel **lingvistic**, **enciclopedic** şi **pragmatic**, astfel încât elevul să-şi formeze următoarele deprinderi:

1. Receptarea adecvată a fonemelor/sunetelor, discriminarea lor ca primă condiție a receptării sensului unui mesaj transmis prin texte orale sau scrise.

2. Reperarea indicilor, lingvistici sau extralingvistici; cunoaşterea sensului denotativ şi a sensurilor conotative.

3. Punerea în relație a indicilor obținuți sesizarea valențelor stilistice ale unor categorii morfosintactice; influența elementelor paraverbale asupra înțelegerii mesajului oral, respectiv a semnelor de punctuație asupra textului scris.

4. Receptarea adecvată a contextelor discursive (identificarea şi analiza corectă, rapidă a factorilor situației de comunicare: *Cine şi cui vorbeşte? Cu ce scop? Care sunt circumstanțele?*

5. Identificarea valorilor stilistice generate de folosirea registrelor limbii în mesajele orale şi în textele literare (elemente de limbaj popular, regional, arhaic, colocvial, argou, jargon etc.).

6. Analiza limbajului poetic din textele literare, sub aspectul particularităților fonetice şi stilistice (figuri sintactice/semantice, figuri de sunet şi elemente de versificație).

Actul receptării, ca înțelegere a mesajelor scrise sau orale, este un proces activ, dinamic şi complex, care, indiferent de canalul prin care este transmis mesajul (oral sau scris, mediat sau nemediat), cere un efort conştient. Fazele procesului sunt:

- **Percepția**

Percepția este un act subiectiv, variabil în funcție de mai mulți factori: de cunoştințele pe care le are subiectul, de asociațiile pe care acesta le face, de trăsăturile sale

psihobiologice. Vedem lucrurile din unghiul nostru de vedere, conform unor serii de presupoziții de natură filozofică, culturală şi nu neapărat aşa cum sunt ele în realitate.

Caracterul acesta inerent subiectiv explică, alături de alte cauze obiective (diferiți factori de bruiaj, zgomot), de ce mesajul primit de receptor nu este aproape niciodată identic cu cel pe care emițătorul doreşte să îl transmită. Profesorul nu trebuie să uite, în actul predării, această realitate, după cum elevii trebuie avertizați asupra subiectivității acestui proces. Pentru mesajul oral, prima etapă constă în identificarea sunetelor dintr-un lanț, a cuvintelor, a semnificației limbajului nonverbal.

• **Selecția semnificațiilor şi adăugarea unor noi valori semnului**

Receptorul, după actul strict perceptual de sesizare, alege în funcție de bagajul său personal şi de raporturile posibile între diverse semnificații pe acelea pe care le consideră conforme cu intenția de comunicare a emițătorului. Operațiunea presupune o filtrare ce introduce motivații, conexiuni cauzale şi explicative şi emite ipoteze. O selecție corectă presupune utilizarea proceselor superioare ale gândirii, după o **ascultare** cu adevărat activă. Cei mai mulți oameni adaptează informația în funcție de ceea ce ar vrea să audă. Adesea, ei aleg să nu audă sau chiar resping informația negativă pentru a nu fi nevoiți să se confrunte cu realitatea.

Receptorul creează semnificații în jurul unui nucleu (constanta fiind definiția de dicționar a cuvintelor), luând în considerare elementele situației de comunicare. El realizează astfel o depăşire a planului lexical prin operații de surprindere a relațiilor de asemănare, opoziție, ierarhizare, prin apelul la contextul lingvistic şi extralingvistic: cuvântul *gen*, pe care elevul îl cunoaşte din analizele gramaticale, va căpăta noi semnificații la orele de literatură sau la cele de biologie.

• **Decodarea**

Reprezintă înțelegerea mesajului, adică „suma celorlalte procese": perceperea şi recunoaşterea semnelor, plus interpretarea expresiei mesajului care trebuie raportat la întreaga personalitate a emițătorului. Constă în integrarea informației noi în zestrea personală a receptorului. Acesta emite ipoteze cu privire la ceea ce a vrut să spună emițătorul, după care urmează verificarea acestora.

O receptare/decodare corectă a unui text, indiferent de tipul său, presupune: identificarea mesajului/conținutului prezent explicit/implicit. Primul (cel explicit) se impune de la sine receptorului, fiind de necontestat, în timp ce mesajul implicit reiese indirect din text/mesaj, la el elevul ajungând prin procese de inferență. Nu puține sunt textele şi mesajele (şi nu doar cele literare) purtătoare de mesaje ascunse, implicite.

A înțelege partea de implicit presupune să te interesezi de ceea ce nu spune direct, fie intenționat, fie neintenționat. Enunțul *Cred că muzica simfonică e plictisitoare*, dincolo de mesajul explicit pe care îl conține (părerea unei persoane despre acest gen de muzică), poate conține şi o serie de mesaje implicite, în funcție de context el putând fi decodat ca un act verbal de solicitare (*Schimbă, te rog, muzica.*) sau de refuz (*Nu merg la concert.*). Mesajul transmite o opinie şi nu un fapt, fapt decelabil din prezența verbului de opinie *cred* şi a unui adjectiv apreciativ.

Dificultățile de receptare a unui text/mesaj își pot avea originea la receptor/emițător, la mesaj/text sau în diferite elemente ale contextului. Dintre cauze se pot menționa:

1. Particularități ale receptorului/emițătorului:

- partenerii de dialog nu stăpânesc în aceeași măsură codul folosit de unul dintre ei;
- cauze psihofiziologie: inabilitatea de a face inferențe, oboseală, deficiențe de natură diversă;
- receptorul prezintă volumul vocabularului și competență enciclopedică scăzute;
- receptorul nu este familiarizat cu tipul de discurs;
- mesajul este supraîncărcat de informație;
- receptorul recunoaște cu dificultate referenții din cauza unor deplasări de informații, a prezenței unor cuvinte necunoscute, a unor sinonime înșelătoare, substituenți înșelători etc.;
- emițătorul ambiguizează intenționat sau nu textul/mesajul etc.;
- inabilitatea receptorului de a sesiza diferența dintre un fapt (ceea ce este admis de toți, ceea ce a avut loc) și o părere sau o credință (ceea ce reprezintă o manieră personală, subiectivă, de a vedea lucrurile, de a gândi, de a judeca);
- inabilitatea emițătorului de a-și motiva, explicita, ilustra opiniile.

Cadrul european de referință pentru limbi prezintă următoarele criterii care condiționează calitatea receptării (decodării) unui text: *complexitatea lingvistică*, *tipul de text*, *structura discursivă*, *prezentarea materială*, *lungimea textului* și *interesul* pe care îl prezintă pentru elevi (p. 20).

Gradul de familiaritate a tipului de text poate reprezenta un catalizator (tipul de discurs și domeniul de referință îi sunt familiare elevului, cunoaștere care îl ajută să anticipeze conținutul și structura textului) sau un obstacol în calea receptării și decodării mesajului, deoarece nu dispune de un minimum de cunoștințe socioculturale necesare.

2. Natura textului, mai mult sau mai puțin abstractă, va juca un rol important în înțelegerea acestuia; de exemplu, o descriere, un șir de instrucțiuni sau o povestire concretă (cu atât mai mult, dacă e însoțită de suporturi vizuale adecvate) vor fi, fără îndoială, mai ușor înțelese decât o argumentare sau o explicație abstractă.

3. Structura textului. Rezultatele operațiilor de prelucrare a informației depind de coerența textului, de existența/inexistența unui plan clar, de prezentarea mai mult explicită decât implicită a informației. Lipsa de coeziune, prezența unor informații contradictorii și neașteptate, absența unor indici gramaticali (adverbe de timp sau de loc, modalizatori, negații) și a unor conectori care să confirme așteptările receptorului, toate contribuie la receptarea cu dificultate a unui text.

4. Condițiile materiale. Indiferent de canalul folosit în transmiterea mesajului oral/scris, fiecare dintre acestea prezintă grade diferite de dificultate. În cazul mesajelor orale, dacă ținem cont de necesitatea de a prelucra informația orală în timp real, zgomotele, cantitatea de cuvinte, distorsiunile și interferențele amplifică dificultatea înțelegerii. De asemenea, în cazul unui text oral (audio), cu cât mai mare este numărul vorbitorilor, cu atât mai complicat este a-i identifica și a-i înțelege. Dintre ceilalți factori care măresc

dificultatea audierii sau vizionării, se pot menționa: suprapunerea vocilor, accentele neobişnuite, ritmul vorbirii, vocea etc.

10.2.4. Producerea discursului oral. Compoziţii (texte) orale

Abilitatea de a produce mesaje coerente, care să fie înțelese de destinatari şi să genereze reacții vine în sprijinul nevoii fireşti a omului de a prezenta fapte, senzații şi trăiri emoționale. Mesajele transmise reflectă modul în care individul receptează lumea, fac vizibile ideile şi imaginile mentale, ca forme ale cunoaşterii logice specifice ființei umane.

Elaborarea orală a unei compuneri, a unui mesaj îi dezvoltă elevului capacitatea de a vorbi liber în public, exprimându-şi propriile opinii, şi-l face să aibă încredere în forțele lui. Prin exerciții sistematice se pot corija manifestările negative care însoțesc acest tip de comunicare: nerespectarea regulilor gramaticale, bâlbâiala, clişeele, repetițiile.

Activitățile de producere a mesajelor orale pot constitui obiectul unor lecții distincte, în care elevul îşi însuşeşte şi concepte teoretice, dar se recomandă ca producerea de text oral să se regăsească în toate lecțiile.

Discursul oral se caracterizează prin:
- fraze scurte, de complexitate redusă;
- preponderența juxtapunerii;
- frecvența construcțiilor verbale la diateza activă şi formă afirmativă;
- existența unor repetiții, reluări, parafraze;
- prezența limbajului nonverbal care poate dubla, aduce completări sau chiar contrazice pe cel verbal (ceea ce nu este deloc recomandat);
- pauzele delimitează unitățile, paragrafele.

10.2.4.1. Monologul

Monologul se caracterizează prin opoziție cu dialogul, ca replică de dimensiuni ample emisă de un locutor/personaj care nu are în mod obligatoriu un destinatar prezent sau precizat. Această formă de comunicare se caracterizează prin următoarele trăsături specifice:
- accentul este pus pe locutor;
- există puține referiri la situația de comunicare;
- are un unic cadru de referință;
- lipsesc elementele metalingvistice;
- apar frecvent exclamații/interogații retorice.

Expunerea orală se poate realiza sub forma unui monolog de tipuri diferite: narativ, informativ, descriptiv, injonctiv, explicativ etc. Se întâlnesc astfel:
- discursul liber, potrivit pentru alocuțiuni de moment care nu țin mai mult de 5 minute;
- discursul improvizat, bazat pe notițe, pe interactivitate, cu lungimi şi tonalități;
- discursul scris presupune textul preexistent, fie scris, fie memorat.

În situațiile în care un elev se află în situația de a susține un discurs pregătit, o expunere orală pe diverse teme, acesta va trebui să parcurgă nişte paşi, pe care profesorul îi va aduce la cunoştință, din timp, pe o foaie scrisă, sub forma unor recomandări.

În afara expunerilor orale de natură didactică (probe de evaluare precum ascultarea, susținerea unui referat, a unei teze licență), elevii sunt puşi de-a lungul vieții în diverse situații în care trebuie să rostească un discurs, de mai mică sau mai mare întindere: relatarea unui prieten a unui eveniment personal, prezentarea unui eveniment cultural, a unui articol, a unui film, rostirea unui panegiric, redactarea unei reclame, a unor anunțuri, reportaje etc. Alte evenimente la care pot fi solicitați pentru o intervenție sau un toast sunt: căsătoria, aniversarea, funeraliile, inaugurările, o lansare de carte etc.

Ghid pentru elevi

I. Construirea mesajului/a discursului

(tema poate fi propusă de către profesor sau aleasă, sugerată de către elevi)

1. Stabilirea şi analiza contextului (scop, destinatar, canal, tipul de text, timp, spațiu).

- De ce scriu/vorbesc? (subiectul). Cu ce scop? (să impresionez, să conving, să rămână în memorie, să elogiez, să critic, să dobândesc adeziunea, să fac conversație etc.). Ce sper să realizez: o schimbare de atitudine, de opinie? Ce scriu? Când va fi citit textul? Ce se aşteaptă de la textul/discursul meu? Cât timp am la dispoziție?
- Cui vorbesc/scriu? Cine este receptorul mesajului meu? Ce fel de persoană este? (personalitate, educație, vârstă, statut social). Ce doreşte acesta să audă? Cum va reacționa la conținutul mesajului? Ce ştie despre conținutul mesajului meu? (mai mult sau mai puțin decât mine, nimic). Care este relația mea cu ascultătorul?
- Stabilirea registrului/palierului funcțional: text literar, ştiințific, religios, administrativ, colocvial etc.
- Ce canal să folosesc? Comunicarea este directă (fața în față) sau mediată? (radio, telefon, CD, televiziune, cinema, un anunț făcut printr-un megafon la gară, într-un magazin).
- Unde? (stradă, încăpere, liceu, şcoală, spațiu public etc.). Există elemente perturbatoare? (muzică, râsete, discuții în fundal, zgomote ale străzii etc.).
- Când? (momentul zilei, ziua, înainte sau după evenimentul relatat).

2. Ce ton ar trebui să abordez? (familiar, formal, oficial, amical, sobru, glumeț, dezinvolt etc.).

În cazul unor discursuri care nu sunt ştiințifice, se pot folosi anecdote, glume referitoare la unele tabieturi, defecte uşoare ale destinatarilor, referiri la calități, evenimente diverse. Totul trebuie să fie legat printr-un fir unificator, să servească pentru a puncta o anumită idee, pentru a sprijini o afirmație. Glumele, referirile la persoanele prezente se vor folosi doar în măsura în care nu le pot răni.

3. Documentarea. Ce ştiu? De unde pot fi preluate informațiile necesare? (articole, reviste, cărți, mass-media, specialişti, interviuri etc.). Subiectul ales poate fi/a fost interpretat diferit/divergent? Ce legături cu viața se pot stabili?

În prima fază notează tot ce-ți trece prin minte în legătură cu subiectul. Găseşte tema (ideea) care să lege părțile prezentării între ele, dar şi de auditoriu.

4. Planificarea: Stabilirea problemei principale şi selectarea, ierarhizarea informațiilor. Ce informații pot da şi ce pot omite pentru a fi: clar, concis, amabil, constructiv, corect, complet? Cum le voi asambla şi organiza? Câte părți, subpărți, ce final, ce concluzii vor fi? În funcție de specificul prezentării, se poate lua în calcul şi folosirea unor grafice sau imagini.

5. Redactarea unei ciorne: ilustrarea afirmațiilor şi argumentarea lor.

6. Evaluarea exprimării şi a noțiunilor abordate; textul/discursul va fi recitit sau va fi dat altei persoane să-l citească. Este etapa în care elevul devine propriul său critic. Sunt juste opiniile? Ce s-ar putea obiecta? Vor gusta glumele? Reluările cuprind cuvinte cu relevanță?

7. Finisarea textului.

8. Revizuirea textului în vederea respectării corectitudinii formale şi de conținut (lexic, sintaxă, modul de folosire a citatelor, organizarea în paragrafe şi stabilirea unor legături între acestea, existența conectorilor potriviți (logici, cronologici, de opoziție, de consecință etc.).

9. Rezumarea fiecărui paragraf. Rezumatele vor fi apoi învățate.

II. Prezentarea discursului

Conceperea unui mesaj oral cere, pe lângă abilități de natură verbală, şi o bună stăpânire şi cunoaştere a comunicărilor de tip nonverbal (gestică, mimică, vestimentație, postură etc.) şi paraverbal (debit, modulațiile tonului, pauze).

1. Captarea atenței

Începe prin a le capta atenția ascultătorilor: o anecdotă, o întâmplare deosebită, evocă un loc cunoscut de tine şi de public, o glumă (atenție la destinatari!) care să nu jignească pe nimeni, lansarea unei afirmații uşor şocante, a unei întrebări, evocarea unui eveniment, folosirea unui citat, a unui proverb, a unor ghicitori etc.

Intrarea în subiect să se facă prin prezentarea celor mai interesante aspecte. Sugestii de exprimări:

Expunerea mea va cuprinde/se va referi la..., Problema pe care o voi discuta este..., Problema ridicată de acest autor/film este/se referă la..., În această expunere, vom aborda...

2. Anunțarea planului (şi respectarea acestuia). Sugestii de exprimări:

În introducere/În prima parte/Mai întâi voi discuta despre..., Prima parte va cuprinde..., A doua se va referi la..., iar celelalte vor trata..., În încheiere aş completa cu..., Drept concluzie…, La început/Pentru început etc.

3. Semnalarea trecerilor de la o temă la alta. Sugestii de exprimări:

Într-un cuvânt..., Revenind la ideea..., Aceasta/cele spuse/scrise, vine/vin în sprijinul meu pentru a aborda ideea că..., După ce am enumerat..., putem trece la partea finală, Ultimul punct îl reprezintă..., După cum spuneam în introducere, urmează să prezint..., Pentru a reveni la problemă/temă, trebuie să urmărim...

4. Pentru exemplificare, se pot folosi exprimări de tipul:

Putem da ca exemplu..., Astfel..., Această situație nu face decât să ilustreze..., Permiteți-mi să vă reamintesc..., Spre ilustrare..., Un alt exemplu îl reprezintă..., Mi-ar plăcea să ilustrez..., Un nou exemplu/argument îl constituie...

5. Încheierea reprezintă momentul de mare impact. E important ceea ce spuneți la sfârşit, pentru că va fi reținut o perioadă mai lungă de către ascultători. Încheierea trebuie frumos şi bine elaborată. Trebuie să conțină obligatoriu concluzii, rezumarea principalelor puncte ale discursului. Alte modalități de realizare a unei încheieri reuşite: printr-un compliment publicului, prin îndemn la acțiune, stârnind râsul, printr-un citat, un vers potrivit, un slogan, o maximă.

Recomandări generale privind redactarea şi prezentarea orală a textului

- Asigură coerență şi coeziune textului!
- Nu uita că trebuie să te încadrezi în timp!
- Nu citi textul, rişti să-i plictiseşti pe auditori!
- Dacă l-ai învățat pe dinafară, nu-i un motiv să-l spui dintr-o răsuflare!
- Animează-ți discursul prin ilustrații, prin suport audio sau video.
- Exprimă-te liber, degajat, dar într-o limbă literară, îngrijită; fără argotisme şi fără exprimări pretențioase.
- Valorifică judicios toate componentele comunicării nonverbale şi paraverbale.
- Nu vorbi nici prea tare, nici prea încet.
- Descrie efortul depus şi rezultatele; fii scurt!
- Prezintă concluziile. Încheierea trebuie să atragă atenția!
- Foloseşte conectori pentru introducerea paragrafelor, a ideilor.
- O repetiție în fața oglinzii te va ajuta!
- Adoptă un ton firesc! Procedează ca şi cum din când în când cineva ți-ar pune o întrebare pe care o vei repeta şi căreia îi vei răspunde (*Vă întrebați de unde vine ideea asta? vă explic imediat...*).
- Accentuează cuvintele importante şi treci cu un ton egal peste cele nesemnificative.
- Variază tonul şi ritmul vocii.
- Fă pauză înainte şi după ideile importante.
- Evită gesturile datorate tracului: frângerea mâinilor, ticurile verbale.

10.2.4.2. Dialogul oral

Importanța dialogului în armonizarea vieții personale, profesionale şi sociale este evidentă, deoarece, prin intermediul acestuia, interlocutorii transmit mesaje (informații, sentimente, atitudini, dorințe etc.) şi le interpretează pe cele primite, prin folosirea logicii întrebărilor şi a răspunsurilor, prin negocierea temei până în momentul realizării unui acord total, parțial sau a unui dezacord. Aceste informații sunt transmise atât verbal, cât şi paraverbal (debit, intonație) şi nonverbal (poziții corporale, privirea îndreptată spre

interlocutor, mimica, gesturile etc.), realitate cu privire la care trebuie sensibilizați elevii. Ca schimb de replici ce reprezintă o formă de interacțiune (de obicei față în față), dialogul presupune prezența a doi sau mai mulți interlocutori, care își schimbă pe rând rolurile.

În cadrul relațiilor interpersonale, dialogul devine scena apropierii, a cooperării sau a confruntării, prin intermediul acestuia interlocutorii informând, încercând să convingă, să persuadeze, să explice, să negocieze. Funcției centrale de comunicare a unor informații cognitive sau afective, i se adaugă cea de persuadare şi fatică, funcții care reflectă intenția de cooperare, de a-l ajuta pe interlocutor să se exprime, sugerându-i continuarea unei fraze sau conferindu-i dreptul la replică.

În funcție de relațiile dintre interlocutori şi de context, dialogul poate fi formal sau informal, fiecare având anumite particularități. Ambele forme pot fi exersate în clasă, pentru a-i obişnui pe elevi să se adapteze la situația de comunicare. Dialogul oral se deosebeşte de cel scris, care este fragmentar, prin aspectul de structură organizată şi ierarhizată a schimburilor verbale.

Dialogul se bazează pe existența unor reguli, care îi dau o formă structurată. Dintre acestea menționăm:

- replicile să nu fie exagerat de lungi; acapararea discuției conduce la monolog;
- ordinea înscrierii la cuvânt să fie reglată de factori precum statutul social, vârsta;
- replicile să se înlănțuie;
- în situații spontane, naturale de viață, dialogul să se constituie într-un schimb alternativ de replici, selectarea lexicală şi gramaticală să se realizeze în funcție de variații de ordin social;
- să fie aplicată regula adaptării la partener şi la contextul comunicațional;
- participanții să fie sinceri (să spună doar ce consideră că este adevărat);
- partenerii să dovedească interes pentru comunicare;
- mesajul să fie adaptat la parteneri, la temă; participanții să împletească coerent elemente verbale şi nonverbale în comunicare;
- emițătorul să-şi poată inhiba replicile personale (pentru a se evita suprapunerile), să-şi stăpânească afectivitatea şi graba de a răspunde, dându-i astfel timp partenerului pentru a-şi pregăti mental replica.

După tipul relațiilor dintre parteneri, se poate vorbi de dialog formal şi informal.

Dialogul formal

Este specific unei comunicări într-un cadru instituționalizat, cu relații asimetrice între interlocutori şi cu teme impuse. El presupune distribuirea rolului de emițător, fie prin intermediul unui moderator (şedință, dezbateri, colocvii, talk-show-uri), fie de către o persoană cu statut superior aflată în exercițiul profesiei şi căreia îi este rezervată inițiativa verbală (judecător, profesor, director etc.). În cadrul acestuia se foloseşte limba literară standard. Elevii vor fi obişnuiți, încă din clasa a V-a, cu exigențele pe care le presupune un astfel de dialog: adaptarea la destinatar şi la context.

În cadrul formal, limbajul oral îl ia ca model pe cel scris. Dialogul dintre profesor şi elev, în cadrul orei sau în afara ei, reprezintă un astfel de tip.

Dialogul informal

Acest tip de dialog se întâlneşte în comunicarea curentă. El presupune relaţii informale, laxe, în care repertoriul de teme poate fi foarte variat. Rolul emiţătorului se stabileşte fie prin desemnarea explicită a unei persoane de către locutor, fie prin autoselectare. Acest tip de dialog se actualizează în relaţiile elev-elev, elev-părinte.

Dialogul la oră, în special în clasele mici, este puternic formalizat, fapt ce-i conferă un aspect accentuat de artificialitate. La pierderea impresiei de firesc se ajunge din cauza insistenţei educatorilor de a-i obişnui pe elevi să formuleze răspunsuri elaborate, complete, care să le înlocuiască pe cele monosilabice. Obţinerea unor astfel de deprinderi nu trebuie însă realizată prin sacrificarea spiritului limbii române, a sintaxei fireşti. Tatiana Slama-Cazacu atrage atenţia că este necesară respectarea specificului sintaxei dialogate, care nu cere ca răspunsul la o întrebare să reia toate elementele cuprinse în aceasta. Răspunsul firesc la o întrebare de tipul *Unde ai fost ieri?* este *La munte*, *La mare* etc., cu elipsa predicatului şi a complementului.[59]

Schiţele şi comediile lui I.L. Caragiale pot servi foarte bine la analiza structurii şi a regulilor care stau la baza dialogului, prin apelul la antimodel. Elevii învaţă ce efecte au şi în ce constau inabilităţile de dialogare: aglomerarea cuvintelor, acapararea replicilor, nerespectarea dreptului la replică etc.

10.2.4.3. Conversaţia. Tipuri

Conversaţia este o formă a dialogului, o comunicare informală, mai puţin structurată, cu un scop nu foarte determinat. „Este tipul familiar predominant de discuţie, în care doi sau mai mulţi participanţi îşi asumă, alternativ, în mod liber, rolul de emiţător şi care nu presupune un cadru instituţionalizat de desfăşurare.”[60]

Programul prevede, încă din clasele gimnaziale, exersarea unor acte de vorbire specifice conversaţiei: acte confirmative, schimburi (salutul, mulţumirea), schimburi tranzacţionale etc.

Tipuri de conversaţie:

- conversaţia curentă directă (este specifică dialogurilor dintre pauze, discuţiilor din familie, dar poate fi întâlnită şi în anumite ore de curs);
- conversaţia telefonică;
- masa rotundă (reuniune caracterizată printr-o participare egală la o discuţie de interes comun);
- talk-show-ul (interviu, spectacol televizat pe o temă dată, în care discuţia este condusă de un animator, cu participarea uneia sau mai multor persoane; are ca sinonim taifasul);
- disputa, negocierea;
- tratativele (conversaţie între mai multe părţi în vederea ajungerii la un acord);

---

[59] Tatiana Slama-Cazacu, *op. cit*, p. 152.

[60] Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, *Conversaţia: structuri şi strategii*. *Sugestii pentru o pragmatică a românei vorbite*, ediţia a II-a, Editura All, Bucureşti, 1999.

• discuția este structurată pe o temă dată, prestabilită. Are loc într-un cadru restrictiv, de obicei formal (ședința de redacție, cabinetul medicului, ora didactică, formă de evaluare în cadrul examenelor orale, pentru angajarea unui salariat etc.). Prezintă constrângeri de ordin lexical şi gramatical (formule de adresare, termeni de specialitate etc.).

Alte tipuri de discursuri orale: ancheta, discuțiile pe forum, comunicările științifice, dezbaterile, comunicările telefonice, interviul, întrevederea, alocuțiunea, intervenția.

Interviul reprezintă o întrevedere care presupune un schimb de mesaje specifice ale interlocutorilor cu scopul de a fi publicate. Rolurile sunt clar delimitate: unul pune întrebări, celălalt răspunde. Este nevoie de un chestionar prealabil, ordonat cronologico-biografic sau logic, adaptat interlocutorului şi situației (întrebări despre viața, opera, proiectele celui intervievat etc.). Uneori, interviul poate avea şi răspunsuri pregătite. Un exemplu pentru clasa interviurilor este şi cel de angajare.

Intervenția constă în participarea la o discuție, prin expunerea foarte succintă a unui punct de vedere, a unui acord sau dezacord, a unei propuneri personale sau a unei sugestii.

11. METODE ŞI TEHNICI ALE PREDĂRII-ÎNVĂŢĂRII BAZATE PE COMUNICARE

Retorica este arta cuceririi sufletului prin discurs.
Platon

Exprimarea orală este simultan un mijloc şi un obiect al învățării. Metodele care au la bază comunicarea orală reprezintă o cale de transmitere, dar devin şi model de exprimare, de construire a discursului propriu.

11.1. Expunerea

Expunerea constă în prezentarea monologată a unui volum mare de informații de către educator către educați. Din punctul de vedere al gradului de angajare, expunerea îl așază pe elev în postura de receptor pasiv, ceea ce a făcut să fie puternic controversată. Perenitatea ei deosebită își găseşte explicația în forța pe care o are cuvântul în comunicare, în calitatea acestuia de a fi un mijloc de acțiune care conferă o mare putere celui care ştie să-l folosească, precum şi în realitatea de necontestat a faptului că elevul posedă un volum de informații şi de reprezentări scăzut, mai ales la vârstele mici, iar expunerea îi oferă nu doar o cantitate mare de cunoştințe într-un interval scurt, ci şi „un model coerent de gândire ştiințifică şi de vorbire, un mod de abordare rațională a unei realități, a unei teme complexe”[61]. Expunerea este şi un mijloc de dezvoltare a spiritului de observație, a imaginației reproductive şi a vocabularului.

Condiții de eficiență:

• să fie adaptată la experiența şi motivația elevilor; să aibă la bază un plan construit;

[61] Ioan Cerghit, *op.cit.*

- să furnizeze un cadru conceptual care va servi drept suport pentru efectuarea în continuare a studiului individual de profunzime; să fie logică şi argumentată, să evite monotonia;
- să asigure conexiunea inversă; să permită ascultătorilor anticiparea răspunsurilor, confirmându-le prin ideile următoare, asigurând astfel o formă de participare activă;
- să fie explicate cuvintele pe care se presupune că elevii nu le cunosc;
- profesorul să-şi ancoreze, pe cât posibil, discursul la realitate, la actualitate, la viaţa elevilor;
- exemplificările să fie interesante, să facă apel la imaginaţia elevului;
- să fie multiplicate şi distribuite cu anticipaţie materialele care au legătură cu subiectul care se tratează; texte, rezumate, scheme incomplete, chestionare cu întrebări-cheie pe care elevii să le completeze;
- să permită convertirea noţiţelor într-o imagine sau într-o bandă desenată; să folosească imaginile pentru explicarea unui text.

Deoarece expunerea aparţine registrului oratoric, profesorul trebuie să asigure expresivitatea comunicării, prin valorificarea paraverbalului şi nonverbalului (voce, privire, gestică).

Menţinerea vie a atenţiei auditorului se poate face, pe lângă o exprimare clară şi elocventă, prin folosirea unor întrebări retorice şi prin tehnici ca interpelarea ascultătorului şi anecdota. Una dintre calităţile mult gustate de elev este umorul, care destinde atmosfera, creează o pauză (atât de necesară), mai ales la clasele mici şi anticipă o receptare mai bună. În funcţie de vârsta elevilor şi de experienţa lor de viaţă, această metodă poate îmbrăca mai multe forme: *explicaţia*, *prelegerea*, *povestirea*. În vederea apropierii expunerii de metodele active, Ioan Cerghit propune introducerea unor variante de tipul: *expunerea cu oponent* şi *prelegerea-dezbatere*.

11.1.1. Explicaţia

Conceptul de explicaţie cunoaşte un număr mare de definiţii. Immanuel Kant sublinia în *Critica facultăţii de judecată* că „a explica înseamnă a deduce dintr-un principiu pe care trebuie să-l recunoaştem şi să-l putem indica cu precizie”[62].

Uzul comun reţine sensul de înţelegere a unui fapt pe care îl putem face inteligibil şi celorlalţi şi identifică noţiunea cu cea de înţelegere, descriere sau chiar predicţie.

După modul de formare, se identifică două tipuri de explicaţii:

1. Explicaţia/comună, empirică, bazată pe intuiţie este frecventă şi are un caracter imprecis, schematic şi implicit lacunar.

2. Explicaţia ştiinţifică se bazează pe studii care îi imprimă o formă precisă. Faptul individual este explicat prin evidenţierea cauzelor sale, adică prin enunţarea legii ori a legilor de cauzare, în raport cu care producerea sa este o consecinţă. Se spune că o lege

[62] Apud Constantin Sălăvăstru, *Logică şi limbaj educaţional*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994, p. 285.

sau o uniformitate a naturii este explicată atunci când o altă lege sau alte legi sunt puse în evidență, față de care prima lege nu este decât un caz, şi din care ea ar putea fi dedusă.

Explicația didactică are în vedere doar aspectele consacrate şi recunoscute ca atare de comunitatea ştiințifică. Aceasta evită subiectele de dispută, deoarece finalitatea sa constă în a determina anumite modificări la receptor care nu se pot produce decât dacă acesta a înțeles şi şi-a asumat explicația oferită. Spre deosebire de explicația ştiințifică, indiferentă la destinatar, cea didactică se raportează la acesta din urmă.

Metoda se utilizează atât la lecțiile de limbă, cât şi la cele de literatură. Ea poate viza:

a. înțelegerea unor noțiuni date prin definiție (concepte metalingvistice/metatextuale);
b. înțelegerea unor raționamente sau metode de memorare sau de prelucrare;
c. înțelegerea unor metode de reprezentare a unor structuri de date.

Se asociază lecturii, atunci când sunt explicate cuvintele noi. Precizarea sensului trebuie să se facă nu doar prin numirea celui actualizat în text, ci şi prin reliefarea celorlalte înțelesuri. Explicarea cuvintelor trebuie corelată cu activitatea care se desfăşoară, urmărindu-se rolul acestora în formarea sensului global. Unele exerciții le pot cere elevilor să inventeze cuvinte şi să explice ce ar putea însemna.

Un alt rol al acestei metode, în contextul didactic, este cel care are în vedere probleme de management. Prin intermediul explicației cu privire la necesitatea de a-şi realiza tema, de a studia anumite informații, profesorul determină creşterea motivației pentru îndeplinirea cerințelor respective.

11.1.2. Povestirea

Termenul desemnează trei realități de ordin diferit:

- povestirea ca metodă didactică, folosită de profesor;
- specie literară, aparținând genului epic;
- text narativ prin care elevul redă conținutul unei opere epice sau relatează o întâmplare personală.

Ca metodă didactică, povestirea reprezintă o expunere orală, sub formă de narațiune, care înfățişează fapte, evenimente, întâmplări îndepărtate în timp şi spațiu, fenomene ale naturii etc., pe care elevii nu le pot cunoaşte direct. Printr-un limbaj expresiv, profesorul oferă un volum de imagini intuitive, suscită emoții şi sentimente, asigurând o participare afectivă intensă din partea elevilor, care pot elabora anumite generalizări.

Această variantă a expunerii este aplicată îndeosebi la clasele mai mici, atunci când textul necesită explicarea unor fapte, a unor evenimente istorice. La toate clasele, prezentarea unor noțiuni de gramatică sub forma unei povestiri le poate atrage atenția şi poate dezvolta spiritul creativ şi imaginația.

Condiții de eficiență:

- alegerea temei să fie adecvată scopului; expunerea să fie clară; să asigure un caracter emoțional;

- realizarea unor comparații, în cazul lecturii unor scurte fragmente literare;
- folosirea unui material ilustrativ, sugestiv (desene, proiecții, înregistrări fonice);
- întreruperea firului acțiunii pentru a da o explicație/a le permite elevilor să-şi exprime impresiile, pentru a lansa o întrebare (uneori retorică), pentru a le cere ascultătorilor să facă presupuneri referitoare la întâmplările care urmează etc.

Referindu-se la povestire, pedagogul K.D. Uşinski spunea că „arta de a povesti în clasă nu se întâlneşte des la profesori, nu pentru că acesta ar fi un dar special al naturii, ci pentru că cere mult exercițiu. Chiar un om înzestrat cu darul de povestitor trebuie să lucreze mult pentru a fi capabil să redea o povestire care să satisfacă pe deplin cerințele psihopedagogice”[63].

11.1.3. Prelegerea

Prelegerea este una dintre cele mai vechi metode de formare, supusă şi astăzi unor vii controverse. Utilizarea ei se justifică, deoarece permite transmiterea unui volum mare de informații într-un timp scurt şi se adresează unui număr mare de elevi.

Pentru a elimina din neajunsurile acestei metode, s-au făcut diverse propuneri:
- intrarea în prelegere să se realizeze prin intermediul unei poante, poveşti sau imagini captivante, în deplină relație cu ceea ce urmează să fie predat;
- prezentarea unei probleme/a unui studiu de caz pe care se focalizează prelegerea;
- lansarea unei întrebări incitante (astfel încât elevii să fie atenți la prelegere pentru a afla răspunsul);
- încheierea prelegerii prin intermediul unei probleme/aplicații care urmează să fie rezolvată de elevi;
- solicitarea elevilor pentru a rezuma cele prezentate sau pentru a concluziona;
- organizarea sălii într-un mod prietenos, aşezând scaunele în semicerc sau în formă de „U”, astfel încât formatorul şi cursanții să poată păstra contactul vizual, diminuând caracterul formal şi distanța dintre formator şi cursanți;
- integrarea în prezentare a unor materiale audio-video, imagini, ilustrații, diagrame etc.;
- implicarea elevilor pe parcursul prelegerii, solicitându-i să dea exemple, să facă analogii, să relateze experiențe personale, să efectueze o sarcină scurtă care clarifică diverse poziții enunțate.

11.1.3.1. Tipuri de prelegeri interactive

Prelegerea interactivă – Adevărat/Fals

Profesorul prezentă conținuturile sub forma unor enunțuri despre care îi avertizează pe elevi că pot fi adevărate sau false. În anumite momente, profesorul se opreşte şi le cere să identifice afirmațiile ca fiind adevărate sau false. Acest mod de prelegere se foloseşte când participanții sunt familiarizați cu subiectul. Etape:

1. Se pregăteşte o listă de afirmații false/adevărate (proporții egale).

[63] Apud Ioan Nicola, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994, p. 310.

2. Pe o coală mare se desenează un tabel cu două coloane: AA/AF (afirmații adevărate, afirmații false).

3. Se scriu afirmațiile pe un carton/o hârtie şi, la momentul oportun, se înmânează elevilor (după o descriere/prezentare a temei).

4. Elevii vor reflecta asupra caracterului adevărat sau fals şi vor posta hârtia în coloana corespunzătoare.

5. Apoi vor fi citite şi se va argumenta alegerea făcută. Se aduc argumente/contraargumente.

Avantaje: favorizează evaluarea, corectarea unor concepții greşite formate anterior asupra subiectului; favorizează formarea deprinderii de a argumenta/contraargumenta.

Dezavantaje: dacă informația nu este relevantă, elevul poate fi indus în eroare.

Întreruperile inteligente

Pentru a evita o atitudine pasivă din partea elevilor, profesorul poate aplica metoda *întreruperilor inteligente*. Aceasta reprezintă un exercițiu care constă în a-i invita pe elevi să întrerupă prezentarea, la semnalul profesorului, prin intervenții de un anume tip.

Profesorul le prezintă elevilor tipurile de întreruperi; acestea se vor afla pe o listă, la vederea elevilor. Când profesorul zice *Stop!*, se trage la sorți un număr şi elevul căruia îi corespunde numărul va fi obligat să formuleze întreruperea. Pentru tipul de întrerupere se va da cu zarul.

Lista cu tipuri de întreruperi:

1. *aplică* – Prezintă un plan personal. Relatează cum ai aplica tu ceea ce s-a prezentat în ultima parte a prelegerii.

2. *contrazice* – Identifică elementele contradictorii, punctele greu de susținut, incongruențele, scăpările etc.

3. *ilustrează* – Prezintă exemple reale sau imaginare care ar putea ilustra cele afirmate.

4. *parafrazează* – Explică, folosind alte cuvinte, cele expuse mai înainte.

5. *personalizează* – Leagă cunoştințele de o experiență personală.

6. *întreabă* – Formulează trei/patru întrebări. Explică de ce sunt importante.

Prelegerea intensificată: poate fi utilizată în orele de prezentare a activității unui scriitor, în orele de început ale unui capitol, fiind o variantă a clasicei prelegeri, care este dinamizată prin valorificarea cunoştințelor anterioare ale elevilor.

11.2. Conversaţia ca metodă didactică

Inteligența nu se hrăneşte din răspunsuri, ci din întrebări.
Antoine de Saint-Exupéry

Conversația este o metodă de învățământ care constă în valorificarea didactică a întrebărilor şi răspunsurilor.

În prezent, se constată un viu interes pentru perfecționarea acestei metode, pentru creşterea gradului de implicare a elevului prin întrebări. Interesează, din această perspectivă, conversația euristică şi mai puțin cea catehetică, datorită caracterului pregnant activ

al celei dintâi, ceea ce face din ea o modalitate aparte de învățare prin descoperire. Tradițională, ca şi expunerea, conversația este supusă unui puternic proces de eficientizare, prin renunțarea la întrebările de memorie, reproductive, în favoarea celor de gândire.

Profesorul trebuie să aibă în vedere dezvoltarea ambelor tipuri de gândire: convergentă, prin care se realizează raționamentele logice (prin întrebări care îndeamnă la analiză, comparații, sinteze, generalizări), şi divergentă, care stimulează creativitatea (prin întrebări care urmăresc formarea unor asociații inedite, care solicită răspunsuri multiple şi originale).

Sub diversele sale forme, conversația îşi găseşte întrebuințarea în toate tipurile de lecții, cu observația că, în cadrul orelor de literatură, asociată tehnicii lecturii şi reflecției, lecția de limba română devine o formă de dialog cu autorul, cu textul şi cu sine însuşi.

Calități ale întrebărilor

- **Să fie clare, precis formulate.**

Întrebările ambigue generează răspunsuri incorecte, nu din cauza necunoaşterii, ci a unei greşite înțelegeri a cerinței. Elevul nu poate şi nu trebuie lăsat să ghicească ce vrea profesorul, ce răspuns aşteaptă.

La întrebarea *Cum este personajul X?* se pot da multe răspunsuri, în funcție de criterii diferite: rolul în operă (principal, secundar), aspectul moral (bun, rău), criteriul estetic (frumos, urât, clasic, romantic, realist) etc. Pentru a primi răspunsul aşteptat, profesorul trebuie să evite imprecizia formulării, numind criteriile de clasificare avute în vedere.

Un alt exemplu sugestiv pentru rezultatul produs de o formulare ambiguă a întrebărilor este acela când unui elev i se cere să analizeze un cuvânt, fără a i se da alte indicații. În situația dată, elevul poate analiza cuvântul din punct de vedere morfologic (ceea ce era în intenția profesorului), sintactic sau stilistic, fapt ce-l poate contraria pe profesor, deoarece nu asta viza.

- **Să aibă concizie, să se refere la un conținut limitat, să fie logic înlănțuite şi gradate.**

Nu sunt indicate întrebările voit eronate: *La ce persoană relatează naratorul în opera* Lacul*?*

Folosirea unor verbe polisemantice ca *a face* poate duce la formularea unor întrebări neclare, ce pot sfida chiar acuratețea ştiințifică: *Cum face substantivul* câine *la feminin?* Întrebarea este greşită nu doar pentru că este vag formulată, ci şi pentru că le induce elevilor raționamentul (greşit) că genul reprezintă un criteriu de flexiune la substantiv.

- **Să fie formulate ținându-se cont de timpul de gândire (de aşteptare şi de oprire) necesar elevului.**

Timpul de aşteptare este un alt element important (profesorul are tendința de a-i cere elevului să răspundă pe loc, suprimând timpul de reflecție şi încurajând elevul la o memorare mecanică. Timpul de oprire este necesar când le prezentăm elevilor un material mai complex, când trebuie să punem întrebări, să cerem comentarii pentru a crea ocazia de a obține feedback de la elevi şi pentru a redirecționa eventualele greutăți în înțelegerea materialului.

- **Să nu sugereze răspunsul. Să stimuleze operațiile gândirii. Să fie variate; să se utilizeze atât întrebările factuale, cât şi cele creative.**

11.2.1. Tehnici de chestionare pentru creşterea calităţii răspunsurilor

■ Redirecționarea întrebărilor creşte participarea elevilor la discuție.

■ Întărirea reprezintă modul în care, după ce a pus o întrebare şi a primit răspuns, profesorul reacționează. Reacția are efecte pozitive şi motivante pentru elevi atunci când folosirea ei este ponderată de identificarea unei opinii de către cadrul didactic.

■ Parafrazarea răspunsului primit de la elevi: *Deci tu spui că... Când spui că... te referi la...?*

■ Oferirea unui feedback imediat şi pozitiv la primirea răspunsului.

■ Recompensarea răspunsului corect.

■ Exprimarea atenuată a obiecției (infirmarea răspunsului): *Da, dar...*

■ Confirmarea sau infirmarea unor răspunsuri se poate face şi de către colegi, nu doar de către cadrul didactic.

■ Exersarea empatiei, pentru a înțelege cauzele unor răspunsuri greşite, motivația lor.

■ Autointerogarea cu privire la calitatea întrebărilor puse. Profesorul trebuie să fie conştient că unele răspunsuri greşite pot avea drept cauză întrebări puse greşit.

Tipuri de întrebări

a. După modul de adresare:

- directe/în lanț/inversate (se răspunde la o întrebare printr-o altă întrebare);

b. După operațiile solicitate:

- **închise**

Întrebările închise acceptă doar un răspuns care necesită un singur cuvânt sau o frază scurtă (uneori doar da sau nu), iar cel care pune întrebarea are un anumit răspuns predeterminat pe care se aşteaptă să-l primească; au puține virtuți formative. Se folosesc îndeosebi în verificare şi pentru evaluarea unor obiective cognitive de nivel primar.

Vizează informații care se află explicit prezente în text sau care se obțin prin memorare.

Când se hotărăşte X să acționeze? Ce caracteristici are timpul în nuvelă? etc.

- **deschise**

Întrebările deschise necesită drept răspuns o propoziție sau mai multe. În cazul acestor întrebări există o varietate de răspunsuri acceptabile şi poate să nu existe numai un anumit răspuns corect. Prin ele îi solicităm elevului să explice, să se mobilizeze, să plaseze cunoştințele în alt context, să afle soluții, să argumenteze, să compare, să anticipeze. *Se putea întâmpla şi altfel? Cum? De ce a acționat atunci? Dacă personajul principal al cărții X ar fi fost băiat, s-ar mai fi schimbat ceva?* sunt întrebări prin care se subliniază ideea că acțiunile sunt de fapt rezultatul unei alegeri sau sunt influențate de faptul că nu s-a ales cea mai bună alternativă. *Ce ai fi făcut tu într-o astfel de situație? Ce crezi că a simțit persoana respectivă? Ce ai fi simțit tu într-o astfel de situație? A fost corect comportamentul? De ce?* sunt întrebări esențiale pentru stimularea dezvoltării morale la elevi.

• **de problematizare**

În enunțul Se aude ploaia*, cuvântul subliniat este complement direct sau subiect? Cum vă motivați alegerea? Credeți că evoluția personajului Popa Tanda i-a dat dreptate naratorului, care afirma la începutul nuvelei: „Nu-i bine să fie omul aşa”?*

c. După scop:

• **focalizate**: acestea sunt utilizate pentru a dirija atenția elevilor, a-i motiva şi a le trezi interesul. Se pot folosi cu succes în momentul cunoscut sub numele de „captarea atenției”;
• **de orientare**: impun anumite presiuni asupra celui interogat, pentru ca acesta să dea răspunsul într-o anumită manieră: *Esti de acord cu ... care afirmă că ...?*;
• **motivante**: ajută elevii să dea soluția corectă, chiar dacă aceştia au eşuat în încercarea de a răspunde la întrebarea profesorului. Utilizează termeni aluzivi şi concepte-cheie. Au, de asemenea, rolul de a încuraja participarea la discuție;
• **de verificare**: prin astfel de întrebări se verifică dacă informația a fost înțeleasă corespunzător, dacă au fost atinse obiectivele;
• **cu rol în managementul clasei**, pentru a ține anumite persoane sub control;
• **de sondaj**: țintesc să corecteze, să îmbunătățească răspunsurile, să dezvolte conştiința critică sau să refocalizeze răspunsurile. Sugerează răspunsul, modul de rezolvare sau domeniul la care se fac referiri;
• **de controversă**: presupun răspunsuri contradictorii în chestiuni principale.

11.2.2. Listă orientativă cu întrebări şi cerinţe pentru lecţiile de literatură

După obiectivul vizat:

▪ **literale**. Obiective: să recunoască, să numească:

Care sunt personajele textului? Ce face personajul X în momentul T? Confirmă acțiunea X a personajului trăsăturile decelate până în momentul T. Când se petrece acțiunea? Unde? Care unități de vocabular sunt comune pentru textul dat şi balada populară Miorița*? Ce sensuri are în limba română cuvântul X? Cu ce sensuri apare cuvântul în acest text? Ce sinonime pot fi utilizate în locul cuvântului X?* etc.;

▪ **interpretative şi de aplicare**. Obiective: să explice, să rezume, să demonstreze, să selecteze, să utilizeze etc.:

Cum explici gesturile personajelor? Numeşte o situație dificilă din viață, în care una dintre trăsăturile personajului X te-ar ajuta să găseşti repede rezolvarea. Ce s-ar întâmpla în cazul în care...? Ce altă modalitate de ieşire din impas ai considera tu potrivită pentru situația dată? Cum înțelegi semnificația contextuală a sintagmei/fragmentului/versului citat. Analizează sistemul de imagini poetice etc.;

▪ **de analiză**. Obiective: să compare, să clasifice etc.:

Care sunt mijloacele de caracterizare indirectă folosite în prezentarea personajului X şi Z? Identifică un element comun între textul epic şi cel liric. De ce alte experiențe sau cunoştințe poți lega ceea ce tocmai ai învățat? În ce măsură textul poate fi considerat ars

poetica*? Având în vedere circumstanțele în care se află personajul, consideri observațiile pe care le face ca fiind moderate, echilibrate, excesive, deplasate, moderne, demodate etc.?*;

■ **de sinteză**. Obiective: să specifice, să propună etc.:

Precizează mesajul textului, simbolistica spațiului etc. Ar putea exista şi o altă soluție pentru conflictul respectiv? Cum ar fi putut autorul să prezinte altfel personajul? Cum i s-ar părea aceste evenimente lui...?;

■ **evaluative**. Obiective: să judece, să argumenteze:

Cum apreciezi atitudinea/reacția personajului în circumstanța X? Ce s-ar fi întâmplat în cazul în care Prâslea ar fi fost omorât de balaur? Cum credeți că vor evolua relațiile? etc.

După natura informației:

■ intratextuale: *Care este câmpul semantic dominant? Ce detaliu referitor la spațiu are relevanță în caracterizarea personajului? Unde se petrece acțiunea?* etc.;

■ intertextuale: *La ce text face aluzie scriitorul prin mottoul folosit?*;

■ transtextuale: *Prezentați felul în care este descrisă copilăria în textele X, Y, Z. Sunt operele lirice mai potrivite unui anume gen, unei anume vârste? Dar cele epice?* etc.

11.2.3. Discuţia

Discuția este definită de Ioan Cerghit ca o metodă care are „semnificația unui schimb reciproc şi organizat de informații şi de idei, de impresii şi de păreri, de critică şi de propuneri în jurul unei teme sau chestiuni determinate”[64]. Nu se poate vorbi despre formarea şi dezvoltarea competenței de comunicare fără exersarea limbii în contexte diferite şi semnificative. Din această perspectivă, discuția prezintă o serie de avantaje:

- creează o atmosferă de deschidere, încurajând elevii timizi; facilitează intercomunicarea şi acceptarea punctelor de vedere diferite;
- elevii conştientizează complexitatea situațiilor în aparență simple; contribuie la optimizarea relațiilor profesor-elevi;
- favorizează realizarea unui climat democratic la nivelul clasei; stimulează şi formează abilități de ascultare activă şi de respectare a regulilor de dialog.

Condiții de eficiență:

- să fie selecționate pentru discuție punctele cele mai reprezentative ale unei teme;
- discuțiile să se poarte pe temeiul unor cunoştințe însuşite anterior;
- să fie adus în câmpul atenției un material demonstrativ: imagini, planuri, scheme, fotografii care să învioreze atmosfera;
- să fie evitate divagările, abaterile lipsite de relevanță.

Etape:

1. Stabilirea regulilor discuției (deduse din maximele conversaționale) şi reamintirea acestora (cu ocazia fiecărei noi discuții sau pe parcursul acesteia): regula politeței, a cooperării, a cantității şi calității.

[64] Ioan Cerghit, *op. cit.*

2. Prezentarea clară a subiectului.

3. Moderarea discuției, facilitând exprimarea punctelor de vedere.

Într-o discuție, rolul profesorului este de facilitare a fluxului coerent de idei al elevilor, prin acțiuni precum:

- parafrazarea printr-un rezumat esențializat, astfel încât elevul să simtă că a fost înțeles, şi să facă mesajul inteligibil şi pentru colegii săi (în cazul în care acesta nu a fost înțeles);
- verificarea înțelegerii – prin adresarea unei întrebări de clarificare, astfel încât elevul să reformuleze ceea ce a spus;
- complimentarea unui punct de vedere interesant sau pertinent, astfel încât să fie încurajați să se exprime original;
- sugerarea unei noi perspective/a unui contraexemplu pentru a contracara – fără a critica însă un punct de vedere nerealist şi pentru a-i îndruma pe elevi către un răspuns adecvat şi la obiect;
- energizarea discuției – folosind o glumă sau solicitând în mod explicit luarea de poziții din partea elevilor inactivi;
- medierea divergențelor prin reformularea punctelor de vedere opuse;
- evidențierea relațiilor dintre intervențiile diferiților elevi, ceea ce va oferi coerență şi pertinență temei de discutat şi comentariilor elevilor, facilitând înțelegerea conceptelor vehiculate;
- rezumarea ideilor principale cu sublinierea punctelor-cheie.

11.2.4. Controversa academică

Tehnica este asociată metodei conversației. Ca tip de activitate se foloseşte lucrul în grup. Conține elemente specifice argumentării şi contraargumentării.

Etape:

1. Profesorul pregăteşte subiecte de discuție în legătură cu care se pot exprima cel puțin două puncte de vedere diferite.

2. Elevii sunt împărțiți în grupe de câte patru.

3. În cadrul grupelor, o pereche primeşte o poziție pe care trebuie s-o apere.

4. Perechile fac liste de argumente care le susțin poziția.

5. Grupele se despart temporar şi se formează perechi noi cu colegi care susțin acelaşi punct de vedere. Fiecare exprimă argumentele de pe lista făcută în perechea inițială.

6. Elevii se întorc la partenerii inițiali şi împreună formulează o afirmație a pozițiilor urmate de argumente care o susțin.

7. Fiecare pereche îşi prezintă astfel poziția celeilalte perechi din cadrul grupului, care ascultă şi ia notițe.

8. Cele două perechi încep apoi o dezbatere. Opțional, perechilor din fiecare grup li se poate cere să-şi schimbe pozițiile şi să repete paşii de la 4 la 8.

9. În final, elevii nu mai apară niciun punct de vedere, ci formulează poziția în legătură cu care pot ajunge la un consens, susținută de cele mai bune argumente care au ieşit la lumină în cursul discuției anterioare.

11.3. Tehnica argumentării şi contraargumentării

A face prozeliți este dorința naturală a fiecărui om.
Goethe

Ioan Neacşu pledează pentru introducerea tehnicilor privind argumentarea, contraargumentarea şi persuasiunea în sistemul metodelor destinate creşterii eficienței muncii de învățare, afirmând: „Teoria şi procesul logic al argumentării capătă valențe şi consistența unei strategii globale pe termen lung, care se regăseşte în orice activitate intelectuală, reflectată în algoritmi, planuri, structuri euristice, motivații, stiluri cognitive."[65]

De vreme ce atât educatorul, cât şi educatul trebuie să ia atitudine față de teoriile, faptele, evenimentele prezentate oral sau scris, la şcoală sau în afara ei, e firesc ca profesorul să-i ofere elevului propriile moduri de a învăța, de a se exprima, ca acesta să se facă înțeles şi acceptat de ceilalți şi să convingă. Pentru introducerea unor astfel de tehnici pledează însăşi orientarea formativă a sistemului de învățare care solicită inevitabil modificări şi în rolurile pe care şi le asumă profesorul.

Finalitățile urmărite sunt:

- să înțeleagă scopurile pentru care a fost emis un mesaj scris sau oral;
- să decodeze intențiile emițătorului, autorului;
- să redacteze un text prin care să convingă auditoriul de justețea opiniilor sale;
- să deosebească faptele de opinii;
- să-şi argumenteze propriile opinii în scris sau oral.

Etapele construirii unei argumentări

I. Analiza/înțelegerea tezei

Profesorul propune o temă care comportă abordări controversate sau le cere elevilor să numească o astfel de temă şi le explică principiile care stau la baza tehnicii argumentative, dirijându-le procesul învățării prin intermediul unor fişe de lucru. Elevii pot simula diverse roluri.

1. Profesorul îi învită să reflecteze şi să răspundă la întrebările: *Ce am de argumentat?* (teza) şi *În ce calitate vorbesc?* (li se lasă timp de gândire).

2. Profesorul le cere să studieze cu multă atenție structura auditoriului/receptorului şi a contextului în care urmează să comunice, urmărind fişa de mai jos.

Fişa nr. 1

Analizați cu atenție următoarele elemente ale comunicării:

a) Receptorul

- ce statut social, ce vârstă au receptorii;
- la ce atitudini mă pot aştepta: neutră, favorabilă; ostilă etc.

b) Contextul

- locul în care voi vorbi; timpul; situația concretă: oră, şedință de cenaclu, conversație etc.;
- ținuta pe care o voi adopta, vestimentația.

[65] Ioan Neacşu, *Metode şi tehnici de învățare eficientă*, Editura Militară, Bucureşti, 1990, p. 312.

II. Documentarea şi sistematizarea informațiilor

Elevul va căuta documentația care i-ar fi de folos – surse de informare disponibile; dacă va fi un text scris, îşi va nota ce surse necesită şi la cine le-ar putea găsi.

III. Formularea şi ordonarea argumentelor

Elevii îşi aleg şi ierarhizează argumentele, urmărind recomandările primite pe fişă.

Fişa nr. 2

Alegerea argumentelor

Argumentul reprezintă un şir de afirmații din care una este prezentată ca adevărată (concluzie), întrucât decurge în mod logic din alte afirmații considerate adevărate (premise).

Tipuri de argumente:

- **argumente logice:** de la particular la general; de la cauză la efect; bazate pe comparație (asemănări/deosebiri), pe explorarea câmpurilor semantice:

a. argumente de succesiune: de la cauză la efect;

b. argumente de coexistență: de la esență la manifestările sale;

c. argumentare prin exemple: recursul la evenimentul empiric particular (referiri la o experiență, a voastră sau a destinatarului);

d. argumentul de autoritate şi recursul la formule (expresie scurtă care se impune încrederii noastre, grație formei sale, dar şi vechimii şi anonimatului). Se poate recurge fie la figurile autoritare recunoscute într-un domeniu ca experți (critici literari, specialişti într-un domeniu), fie la autoritățile morale care fac obiectul unui larg consens (personalități ale vieții sociale, politice, culturale).

Textul/discursul trebuie să fie coerent şi clar; să respecte logica, deoarece are şi scopul de a informa. Trebuie să reflectăm la ce informații aducem şi de ce natură sunt: mărturii, fapte, credințe, opinii.

- **argumente emoționale, afective**

Argumentarea nu presupune doar informare, ci şi convingere, or aceasta nu se poate realiza doar printr-un raționament, oricât de riguros ar fi el; argumentarea noastră trebuie să trezească adeziunea, să suscite dorința, să seducă, deziderat realizat şi prin utilizarea unor argumente care valorizează receptorul, destinatarul discursului nostru argumentativ.

Discursul argumentativ presupune o mezalianță a rațiunii cu elementele afective şi etice. El nu poate face abstracție de caracterul etic al oricărei comunicări, de aceea discursul trebuie să fie sincer (să nu se încerce inducerea în eroare), să evite atacurile la persoană, jignirile, să nu incite la ură sau intoleranță. Orice discurs va urmări să facă apel la valori unanim respectate, pentru a câştiga adeziunea.

Estetizarea mesajului este o condiție a reuşitei persuasiunii, cu mare grijă la alegerea cuvintelor, a tonului şi timbrului folosit. Nu se exclude nici o anume teatralitate. În funcție de auditoriu şi de temperamentul emițătorului, tonalitatea folosită poate fi precisă, concretă, logică, preponderent afectivă, amuzantă etc.

IV. Redactarea argumentării

Se recomandă ca argumentele să fie dispuse în plan în următoarea ordine:

- se începe prin argumentările pozitive (cele pe care ne aşteptăm ca toată lumea să le accepte);
- se vor evidenția argumentele puternice; situație-cauze-consecințe; ipoteză-consecințe; situație-consecințe;
- se discută pe marginea lor; se exemplifică, se ilustrează;
- se prezintă apoi argumentele negative;
- se prezintă date, fapte şi sursa acestora, după ce a fost enunțat argumentul.

Un bun text argumentativ nu va exclude nici apelul la sentimente (compasiune, nevoia de securitate, de stimă etc.), având grijă însă ca persuadarea afectivă să fie dublată de cea logică.

Observație! Trebuie să fie stabilite argumentele de rezervă.

Sunt necesare construirea textului în macrostructuri specifice şi folosirea conectorilor argumentativi potriviți. Argumentele trebuie: să fie dezvoltate suficient, autorul să le conducă progresiv spre propriul punct de vedere; să nu fie prezentate în secvențe prea scurte sau prea lungi, să nu creeze impresia că bat pasul pe loc; să nu se repete sau să fie diluate.

Lista de conectori argumentativi folosiți pentru exprimarea:

- părerii personale: *după părerea mea...*, *consider că...*, *găsesc că...* etc. Acest tip de afirmații incubă un accentuat caracter subiectiv enunțului.
- unor ipoteze şi stabilirea ordinii argumentelor: *dacă, mai întâi, în primul rând, în sfârşit, în concluzie*, *la fel de* etc.
- unor rectificări, reveniri, clarificări: *dar, însă, de fapt, altfel spus* etc.
- raporturilor de concesie (de restricție): *cu toate că* (folosit pentru a desființa eventualele obiecții ale auditoriului), *tot mai puțin*, *deşi*, *în ciuda*, *oricare ar fi*, *în orice condiții*, *fără îndoială*, *putem admite că*, *e adevărat că*, *cu excepția* etc.
- relațiilor justificative, explicative[66]: *pentru că*, *din cauză că*, *fiindcă*, *date fiind*, *prin faptul că*, *din vina*, *sub pretext că*, *nu pentru că*, *dar*, *întrucât* etc.
- raporturilor de consecință: *astfel, deci, prin urmare, încât* (folosiți atât pentru argumentarea propriilor poziții, cât şi pentru respingerea tezei adverse), *plecând de la*, *ceea ce s-a mai spus indică*, *luând totul în considerare*, *în cele din urmă*, *iată de ce*;
- raporturilor de intensificare a argumentației: *la aceasta se pot adăuga*, *de asemenea*, *mai mult*, *mai precis*, *cu atât mai mult*, *în plus*, *pe de altă parte* etc.
- relațiilor de opoziție logică, de obiecție, de dezacord (pentru rectificare): *dar*, *însă*, *fie... fie*, *sau... sau*, *cu toate că*, *din contră*, *dimpotrivă* etc. Conectorii de acest tip marchează existența a două situații contrare (se pot folosi atât pentru întărirea unei concluzii, cât şi pentru respingerea unei teze contrare, pentru anticiparea contraargumentelor).

[66] *Gramatica limbii române*, Valeria Guțu Romalo (coord.), Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti", Editura Academiei Române, Bucureşti, 2005, vol. II.

Se vor folosi şi următoarele tipuri de conectori:

- de reamintire: *după cum ştiți*, *după cum am mai spus* etc.;
- concluzivi: *deci*, *aşadar*, *prin urmare*, *pe scurt*, *aşa că* etc.;
- conectori cumulativi: *în primul rând*, *pe de o parte* etc.;
- conectori temporali: utilizarea conectorilor depinde şi de registrul stilistic – oral sau scris.

V. Finisarea textului

Textul se organizează pe cele cinci etape retorice: *inventio*, *dispositio*, *alocutio*, *memoria*, *actio*.

VI. Prezentarea discursului argumentativ

Etapele în construcția unei **argumentări** sunt:

1. afirmația: *noi susținem că*;
2. explicația: *bazându-ne pe următoarele argumente* (1, 2, 3);
3. dovezile: *în sprijinul argumentelor, prezentăm următoarele dovezi*;
4. concluzia: *deci* (se reia ideea enunțată în afirmație).

VII. Structurarea procesului de contraargumentare: receptare şi emitere

A. Receptarea corectă a discursului argumentativ presupune:

a) ascultarea atentă şi activă;

b) sesizarea intențiilor de persuadare;

c) sesizarea erorilor de argumentare constând în:

- generalizări pripite (de la un număr limitat de fapte, vorbitorul trage concluzii grăbite);
- referirea la persoană şi nu la situație/eveniment, argumentul *ad hominem* care se foloseşte în lipsă (în criză) de argumente logice;
- argumentare prin repetare în cerc;
- apelul la forță; apelul exclusiv la autoritate;
- argumente care se situează în afara problemei.

d) analiza concluziei:

- corectitudinea concluziilor, justificarea argumentelor prin probe şi/sau martori.

e) reflectarea asupra eventualelor contraargumente pe care le-ar putea aduce adversarii tezei.

B. Emiterea discursului contraargumentativ va avea în vedere:

- ideile/mesajul şi nu persoana; identificarea punctelor slabe ale echipei oponente prezente în argumentare; folosirea conectorilor contraargumentativi, de tipul: *Echipa afirmatoare, la primul/al doilea etc. argument, susține că…*
- enunțarea contraargumentelor, urmând aceleaşi etape ca la construcția argumentării: explicația, dovada şi concluzia, de exemplu: *Noi, negatorii, nu suntem de*

acord cu această afirmație, deoarece considerăm că…; În sprijinul acestei idei aducem următoarele dovezi…; În concluzie, considerăm că…

C. Reconstrucția unei argumentări contraargumentate anterior presupune:

- reenunțarea afirmației argumentului inițial;
- reenunțarea afirmației contraargumentului echipei oponente;
- întărirea poziției echipei cu noi explicații şi cu noi dovezi.

Fişa nr. 4.

Listă de conectori contraargumentativi

Referitor la probe, exprimările pot fi de tipul:

- nu sunt semnificative;
- nu sunt suficiente;
- nu pot fi verificate;
- sunt subiective;
- nu sunt legate de problemă.

Referitor la exemple:

- sunt prea puține; nu au legătură cu subiectul.

Referitor la datele prezentate:

- sunt nesemnificative, prea puține sau nu au legătură cu subiectul, sunt prea depăşite; nu este clar etc.

Referitor la concluzie:

- nu rezultă în mod necesar, logic din date/premise.

Referitor la calitatea argumentelor:

- există contradicții între argumentul X şi Y; analogiile sunt forțate, nefireşti;
- practica infirmă afirmațiile/diferă de teorie; cauza nu explică în această situație efectele;
- nu s-a ținut cont de toate cazurile, nu s-au analizat toate efectele posibile;
- prezentarea faptelor a fost denaturată prin ruperea din context (relatarea unei părți dintr-o întâmplare, citarea în afara contextului);
- s-a făcut apel la stereotipii şi prejudecăți; s-a încercat culpabilizarea auditoriului; s-a creat sentimentul de vină prin asociere; s-a contestat autoritatea persoanei care face afirmația, nu argumentele aduse.

VIII. Analiza prezentărilor şi autoevaluarea

Receptarea textului/mesajului oral. Fişă de autoevaluare cuprinzând reflecții de tipul:

- Am reflectat asupra temei propuse spre dezbatere.
- Am înțeles ce mi se cere să argumentez.
- Am căutat argumente pertinente.
- Am folosit exemple adecvate.
- Am prevăzut eventualele contraargumente.

- Am găsit contraargumente pertinente pentru a respinge aserțiunile altora.
- Mi-am arătat acordul față de argumentele aduse de ceilalți.
- Am realizat o sinteză a argumentelor aduse.
- Am folosit un limbaj adecvat (gramatical, stilistic).
- Am avut o atitudine politicoasă.

11.4. Dezbaterea

Dezbaterea are înțelesul unei discuții pe larg şi amănunțite a unor probleme adeseori controversate şi rămase deschise (dezbatere cu caracter polemic), urmărindu-se influențarea convingerilor, atitudinilor şi conduitei participanților.

Dezbaterea în format Karl Popper

Metoda dezbaterii propune abordarea unei **teme**/**moțiuni** (o propoziție care reprezintă tema dezbaterii) din două perspective opuse. De aceea, în toate tipurile de dezbateri există două echipe: una dintre ele (**echipa afirmatoare**) susține moțiunea, iar cealaltă (**echipa negatoare**) o combate. Acest tip de abordare pro/contra le dezvoltă participanților abilitatea de a analiza, din multiple perspective, diverse probleme controversate, îi stimulează să emită judecăți asupra unui fenomen sau fapt pe baza unor criterii obiective, să apere o poziție folosind argumente susținute de dovezi, şi nu de opinii.

Pentru familiarizarea cu formatul Karl Popper, se poate organiza o dezbatere pe o temă simplă, la alegere, care presupune sau nu o documentare prealabilă. Pentru început se pot acorda două ore de curs, în care elevii să se deprindă cu asumarea rolurilor de afirmator, negator şi arbitru şi cu modul desfăşurării dezbaterii. Ceea ce contează în această primă exersare a formatului este ca elevii să ştie când le vine rândul să vorbească. În pauzele de gândire, profesorul poate interveni pentru a prezenta scopul următoarei intervenții.

Etapele dezbaterii

1. Anunțarea moțiunii se face cu 2-4 săptămâni înainte de data desfăşurării dezbaterii în clasă; moțiunea se alege dintre mai multe propuneri făcute de profesor şi de elevi.

Moțiunea trebuie să îndeplinească următoarele condiții: să fie echilibrată, oferind posibilitatea de argumentare atât echipei afirmatoare, cât şi celei negatoare; să fie clară; să cuprindă suficiente surse de documentare pentru a susține ambele poziții.

Exemple: *Descrierile sunt plicticoase*. *Romantismul este un curent depăşit*. *Poeziile sunt pentru fete, proza SF pentru băieți. Literatura fantastică e mai incitantă decât cea de tip realist* etc.

1.1. Recomandarea bibliografiei adecvate temei: sursele bibliografice vor oferi dovezile pe baza cărora elevii îşi vor alcătui argumentarea. Acestea trebuie să fie variate, relevante, reprezentative şi accesibile.

2. Pregătirea dezbaterii

2.1. Documentarea presupune citirea activă de către toți elevii a bibliografiei recomandate (efectuarea de adnotări pe marginea textului, identificarea de întrebări pornind de la materialele citite, elaborarea unor fişe de idei etc.).

2.2. Identificarea posibilităților de interpretare a moțiunii prin analiza definițiilor şi a termenilor-cheie (clasificarea, analiza şi sistematizarea dovezilor în funcție de argumentele şi contraargumentele pentru care pot fi valorificate).

3. Desfăşurarea dezbaterii

3.1. Brainstorming (15 minute): profesorul le cere elevilor să enunțe în formulări sintetice argumente pro şi contra moțiunii alese; argumentele sunt notate pe tablă în două coloane.

3.2. Alegerea echipelor (3 minute): echipele (afirmatoare şi negatoare) vor fi formate din câte 3-5 elevi fiecare; echipele de arbitri/judecători, formate din 3-5 elevi fiecare, vor fi alcătuite din restul elevilor din clasă. Profesorul îşi va asuma rolul de moderator, având sarcina de a urmări respectarea etapelor de construire a argumentelor de către fiecare vorbitor şi încadrarea în timpul alocat pentru discursurile individuale şi pentru pauzele de gândire. Pentru prima dezbatere, alegerea echipelor poate fi făcută prin tragere la sorți. În continuare însă, profesorul va avea grijă ca fiecare elev să fie, pe rând, participant direct la dezbatere sau arbitru, pentru că scopul acestor lecții este să-l pună pe fiecare elev atât în situația de vorbitor, cât şi în cea de arbitru.

3.3. Construcția cazurilor (35 de minute): fiecare echipă are sarcina de a construi, pornind de la lista obținută prin brainstorming, două seturi de argumente: unul care să susțină moțiunea şi altul care să o contrazică; echipele au la dispoziție 5 minute pentru informarea reciprocă privind dovezile şi informațiile culese de fiecare membru al echipei în faza de documentare; fiecare echipă construieşte sistemele de argumente atât pentru cazul afirmator, care susține moțiunea, cât şi pentru cazul negator, care combate moțiunea. În această secvență, profesorul are rolul de moderator, îndrumând echipele, la solicitările acestora; la sfârşitul orei, fiecare echipă trebuie să aibă construit atât cazul afirmator, cât şi cazul negator.

3.4. Desfăşurarea dezbaterii între echipele desemnate (27 de minute): se stabilesc echipele afirmatoare, cele negatoare şi cele de arbitri.

a. Una dintre echipe va începe dezbaterea. Fiecare membru al echipei va vorbi pe rând, având la dispoziție două minute. Primii vorbitori din fiecare echipă îşi vor prezenta coechipierii şi vor enunța poziția pro sau contra pe care o vor argumenta în cadrul dezbaterii; după enunțarea poziției, vorbitorul va prezenta sistemul de argumente al echipei (argumentul numărul 1, argumentul numărul *n*, fiecare susținut de explicații şi dovezi); în acest timp, echipa adversă ascultă şi notează argumentele prezentate de vorbitor. Membrii echipei se gândesc la căile posibile de contraargumentare.

b. Lucru în echipă – timp de gândire pentru pregătirea contraargumentelor (3 minute).

c. Discursul primului vorbitor din echipa adversă: contraargumentează fiecare argument al celeilalte echipe, valorificând dovezile proprii.

d. Lucru în echipă – timp de lucru pentru pregătirea reconstrucției.

e. Discursul celui de-al doilea vorbitor al primei echipe: reconstruieşte argumentul contraargumentat, aducând noi dovezi şi noi explicații; în acest timp, echipa a doua ascultă şi notează argumentele prezentate de vorbitorul primei echipe şi se gândeşte la posibilele căi de contraargumentare.

f. Lucru în echipă – timp de gândire pentru pregătirea contraargumentării reconstrucției.

g. Discursul celui de-al doilea vorbitor din echipa a doua: contraargumentează reconstrucția (noile explicații, raționamente şi dovezi aduse de echipa adversă).

h. Dezbaterea se desfăşoară similar până când se ajunge la ultimul vorbitor al celor două echipe.

i. Discursul ultimului vorbitor al primei echipe: analizează şi trage o concluzie privind punctul de vedere al echipei sale; echipa adversă ascultă şi notează argumentele prezentate şi se gândeşte la modalități de a trage o concluzie a dezbaterii din punctul de vedere al propriei echipe.

j. Lucru în echipă – timp de gândire pentru pregătirea analizei dezbaterii din punctul de vedere al celei de a doua echipe.

k. Discursul ultimului vorbitor din echipa a doua: analizează şi trage o concluzie privitoare la punctul de vedere al echipei sale.

Profesorul (sau un elev) va cronometra fiecare intervenție şi lucrul în echipe, astfel încât elevii să nu depăşească timpul alocat fiecărei secvențe.

4. Analiza/evaluarea dezbaterii

- Este recomandabil ca fiecare arbitru să evalueze individual, apoi se pot consulta între ei, negociind eventualele modificări de apreciere.
- Fiecare echipă de arbitri îşi va desemna un purtător de cuvânt, care va centraliza rezultatele şi i le va prezenta clasei.
- Este bine ca, în măsura în care timpul o permite, purtătorul de cuvânt al fiecărei echipe de arbitri să însoțească prezentarea rezultatelor cu un scurt comentariu justificativ.
- În timp ce membrii echipelor de arbitri discută şi îşi pregătesc prezentarea rezultatelor, participanții la dezbatere vor primi o fişă de autoevaluare, care poate cuprinde aceleaşi criterii din grila anterioară.
- Fiecare vorbitor îi va prezenta clasei fişa sa de autoevaluare.
- În special la primele dezbateri, este util ca vorbitorii să împărtăşească impresii privind prestația proprie (dificultăți întâmpinate, neclarități etc.).

Feedbackul profesorului poate să meargă în două direcții:

- o direcție care să privească prestația participanților (puncte tari, puncte slabe, recomandări etc.);
- alta care să sintetizeze ideile aduse în dezbatere (reconstruirea liniilor de argumentare).

În măsura în care dotarea tehnică a şcolii permite acest lucru, dezbaterea poate fi înregistrată video şi urmărită apoi pe ecran de întreaga clasă. Această reluare a dezbaterii are un impact deosebit de puternic asupra tuturor participanților, care pot observa astfel în ce fel şi-au îndeplinit rolurile primite. Totodată, proiecția video poate constitui un excelent suport pentru feedbackul profesorului şi pentru evaluarea elevilor. Metoda poate fi adaptată şi pentru ciclul gimnazial. Profesorul alege două-trei enunțuri aparent contradictorii. Se scriu pe hârtie şi se afişează în locuri diferite.

Elevii sunt invitați să meargă în dreptul posterului pe care este scrisă afirmația considerată adevărată. Se poate forma şi o grupă a indecişilor. Se constituie astfel echipe care împărtăşesc acelaşi punct de vedere. Li se alocă un scurt timp pentru a-şi organiza argumentele şi un alt timp pentru a şi le susține. Discursurile vor fi susținute de fiecare membru al echipei, căruia îi va reveni acelaşi număr de minute. Grupele se pot reorganiza.

Condiții de eficiență

- Se vor alege ca subiect de dezbatere teme asupra cărora elevii au unele cunoştințe.
- Profesorul se va asigura că părerile sunt împărțite.
- Se va lua în considerare faptul că această metodă este mare consumatoare de timp.
- Elevii vor cunoaşte reguli minime ale ascultării active.
- Li se va reaminti importanța comunicării nonverbale.

11.5. Linia valorilor. Colţurile

Această metodă presupune lansarea unei întrebări binare, la care răspunsurile pot fi diferite, gradate sau opuse. Elevii se gândesc la răspuns singuri şi îl pot nota pe o hârtie. Apoi se aliniază, alegându-şi o poziție care reflectă punctul lor de vedere: pentru, contra sau nehotărâți. Pentru a face acest lucru, trebuie să discute cu alți elevi, cu vecinii din stânga şi din dreapta lor răspunsul la întrebare.

Opțional, după ce s-a constituit linia, ea se poate îndoi la mijloc, pentru ca elevii cu vederi divergente să poată sta de vorbă.[67]

Exemple: *A procedat corect tatăl lui Mircea Eliade când i-a interzis să mai citească romane? Dar Mircea Eliade când a continuat să citească, în ciuda interdicțiilor? Sunteți de acord cu părerea că „Dreptatea este deasupra noastră şi este una pentru toată lumea şi pentru toate timpurile" (Camil Petrescu)? Este genul liric mai potrivit pentru fete, iar cel epic pentru băieți?*

Variantă: colțurile

Colțurile reprezintă numele unei activități de învățare prin cooperare, activitate al cărei scop este să genereze o dezbatere şi să folosească procesele de grup pentru a genera discuții în contradictoriu. Colțurile pot fi folosite ca un mijloc activ şi plăcut de a conduce dezbaterile în cazul problemelor controversate, situații în care participanții la discuție pot avea puncte de vedere diferite. Activitatea poate fi folosită după lectura, în clasă, a unui text, după ascultarea unei prelegeri sau vizionarea unui film sau pur şi simplu după enunțarea unei teme la care elevii sunt invitați să se gândească.

Scopul activității este de a-i determina pe elevi să ia poziție în legătură cu o anumită problemă şi să şi-o poată susține într-o manieră pertinentă. Ea încurajează, de asemenea, ascultarea celorlalți cu atenție şi le oferă elevilor posibilitatea de a-şi schimba părerea, dacă argumentele celorlalți îi conving.

O altă posibilitate ar fi ca profesorul să identifice, cu ajutorul elevilor, o problemă controversată cu care se confruntă propria lor comunitate şi să o discute cu ei, dar, în acest caz, trebuie să se asigure că toți elevii cunosc foarte bine problema.

[67] Vasile Flueraş, *Teoria şi practica învățării prin cooperare*, Casa Cărții de Ştiință, Cluj-Napoca, 2005.

Metoda cuprinde mai mulți paşi, care presupun fie munca individuală, fie cea în grup.

După alegerea temei, se procedează astfel:

1. Elevii se gândesc la problema/tema respectivă.

2. Profesorul reflectează dinainte la pozițiile pe care le pot lua elevii şi le propune puncte de dezbatere sau le lasă libertatea de a şi le stabili singuri.

3. Elevii optează individual, argumentat pentru una dintre poziții (în scris sau în gând, în funcție de vârsta elevilor).

4. Elevii care sunt în favoarea poziției A se duc într-un colț al încăperii, cei care sprijină poziția B (poziția opusă poziției A) se duc în alt colț, nedecişii se pot aşeza în mijlocul încăperii sau într-un alt colț; dacă există grupe cu o opinie diferită, acestea vor fi poziționate în alte părți ale încăperii.

5. Timp de cinci minute, elevii trec în revistă argumentele în favoarea poziției lor şi le vor stabili pe cele ale grupului; doi purtători de cuvânt îi vor reprezenta în dezbaterea ce va urma.

6. Începe dezbaterea, fiecare grup exprimându-şi succint punctul de vedere şi argumentele ce îl susțin; elevii din toate grupele trebuie încurajați să participe la conversație. Dacă li se pare dificil, profesorul îi va ajuta cu întrebări de tipul: *Care sunt punctele/ideile colegilor de la grupa B asupra cărora nu puteți cădea deloc de acord?*, *Nu există nici măcar o idee care să vă facă să reflectați dacă nu cumva ar avea dreptate colegii voştri?* sau *Grupul nehotărâților, să presupunem că cineva vă forțează să luați o decizie, către care grupă ați înclina?*.

În funcție de nivelul clasei, întrebările ajutătoare vor avea un grad mai mare sau mai mic de dirijare: elevii pot fi invitați să se gândească la avantaje, dezavantaje, să facă diverse comparații, să sesizeze punctele slabe şi punctele forte din argumentația celorlalți.

7. Dacă în urma dezbaterii elevii şi-au schimbat opinia, sunt încurajați să se mute în grupul care susține acea opinie; acest lucru îi obligă pe membrii fiecărui grup să încerce să fie cât se poate de convingători, pentru a nu-şi pierde poziția ocupată.

Atât activitatea de grup, cât şi cea individuală subliniază faptul că elevii sunt, în cele din urmă, responsabili de opiniile şi convingerile proprii, pe care trebuie să şi le poată susține. Bineînțeles că părerile lor se pot întemeia pe gândurile şi înțelepciunea altora, dar, în final, ei trebuie să şi le poată exprima cu propriile cuvinte.

Votați un citat

Se propune o listă de citate din scriitori celebri sau o listă cu proverbe care să aibă legătură cu tema în discuție. Fiecare elev va alege:

- un citat care exprimă o idee cu care este de acord/nu este de acord;
- un citat pe care şi l-ar alege ca motto sau care exprimă o trăsătură importantă a propriei personalități. Vor fi argumentate alegerile făcute.

11.6. Procesul literar

Procesul literar este o modalitate de realizare a caracterizării unui personaj literar, în orele de clasă sau sub forma unui spectacol adevărat.

Spontaneitatea şi imprevizibilul sunt principalele caracteristici ale activităţii, deoarece elevii, chiar dacă îşi pregătesc discuţia, nu cunosc părerile celorlalţi şi, de cele mai multe ori, argumentele se nasc în funcţie de afirmaţiile părţii adverse. Acest gen de „teatru" nu propune certitudini în judecarea personajelor, ci stimulează neliniştea interogativă a colectivului de elevi, evidenţiind aspectele conflictuale ale operei, determinând elevul să gândească, să „vadă" eroul cu ochii sufletului său. Nu luăm în discuţie procesele literare care se rezumă la reproducerea unor scenarii scrise de profesor.

Elevii vor fi puşi în situaţia de a emite opinii personale cu privire la personajele incriminate, izvorâte din contactul direct cu opera literară, iar procedura juridică va fi ajustată după necesitate şi posibilităţi. Această tehnică prezintă următoarele avantaje: impresionează plăcut elevii; incită gândirea, capacitatea de investigare; lasă libertate în luarea deciziilor şi dezvoltă abilităţi de argumentare şi contraargumentare.

Etape

I. Întocmirea scenariului, care necesită atât cunoştinţe în domeniul problemei abordate, cât şi unele noţiuni privind tehnica procesului juridic. Este necesară familiarizarea elevilor cu anumiţi termeni din limbajul juridico-administrativ, precum şi cu modalităţile de desfăşurare a unui proces care utilizează juraţii.

Realizarea unui scenariu pe baza lecturii atente a textului de către elevi presupune efectuarea următoarelor activităţi:

- alegerea rolurilor: acuzat, acuzator, martor, capete de acuzare (pentru ce poate fi inculpat personajul/autorul: fapte, vorbe, atitudini), ceea ce necesită mai întâi interogarea textului: *Cine-i inculpatul (agresorul)? Cine-i cel care pătimeşte (victima)? Cine beneficiază de pe urma acţiunilor/evenimentelor? Prin intermediul cui şi-a atins inculpatul ţinta? Asupra cui se reflectă (pacientul)? Ce/Cine a provocat comiterea infracţiunii? Care este pericolul social, cum ar putea fi combătut?*
- fabricarea unor probe, toate cu punct de plecare în text.

II. Pregătirea spectacolului – lectura scenariului şi repartizarea rolurilor, discutarea indicaţiilor de regie, a modului cum trebuie jucat rolul în raport cu personajul reprezentat, cum trebuie pregătit decorul etc. Se stabilesc elementele de procedură: alegerea judecătorilor, a unui aprod, a unui grefier, a asistenţei, a juraţilor. În grupe de câte trei-patru, elevii vor căuta probe şi argumente, vor încerca să anticipeze argumentele, probele părţii adverse, îşi vor construi discursurile, alocuţiunile. Grupele îşi vor desfăşura activitatea separat unele de altele, pentru ca elevii să se gândească ce argumente, contraargumente, probe ar putea aduce partea adversă. În acest sens, pot fi administrate nu numai mărturii verbale, ci şi albume cu fotografii, benzi audio sau video, care dau mai multă variaţie procesului, îl animă, îl apropie de o lecţie modernă, în care se valorifică din plin toate aceste mijloace audiovizuale.

III. Desfăşurarea scenariului

Un aprod anunţă intrarea preşedintelui completului de judecată, folosind formula-tip: *Onorată asistenţă, Preşedintele!* Asistenţa se ridică în picioare pentru a-l saluta.

Preşedintele (un elev implicat direct în jocul de rol) pune în temă auditoriul cu acuzațiile care i se aduc inculpatului: abateri de la normele de bună purtare, pricinuirea unor pagube, violarea unor legi morale, scrise sau nescrise, violarea unor precepte estetice etc.

Procurorul/avocatul acuzării aduce probe pentru fiecare cap de acuzare şi interoghează martorii. Aceştia îşi prezintă depozițiile şi le susțin cu exemple, cu citate din text.

Avocatul interoghează şi ei martorii, pe cei propuşi de acuzare, dar şi pe cei proprii.

Se acordă o pauză.

La întoarcere, procurorul şi avocatul apărării îşi susțin alocuțiunile (pledoariile) prin care fiecare încearcă să-i convingă pe juraţi de justeţea opiniei lor. Juraţii dau verdictul, pe care-l comunică judecătorului. Ei îşi argumentează decizia.

Elevilor li se va pune la dispoziție o fişă prin care li se dau elemente de sprijin (sugestii) conforme cu rolurile asumate.

Fişă

Acuzatorii

Noi, acuzatorii, îl/o acuzăm pe inculpat/inculpată de încălcare a..., prin săvârşirea următoarelor fapte:

Vă aduceți aminte când..., ceea ce explică de ce astăzi cerem pedepsirea lui.

Este adevărat că..., dar...

Ne referim la faptul că...

Considerăm că faptele prezentate aici constituie un temei suficient pentru a i se da acuzatului o pedeapsă severă, conform alineatului... din codul civil/penal/al familiei/al prieteniei etc.

Apărătorii

Noi, apărătorii, considerăm nefondate acuzațiile aduse şi-l declarăm nevinovat...

Apărarea nu poate nega adevărul faptelor, dar cere Onoratei Instanțe să ia în considerație următoarele circumstanțe atenuante:...

În apărarea inculpatului, vă invit să vă aduceți aminte cum...

Rog Înalta Instanță să nu ia în considerație acuzația formulată împotriva...

El nu este vinovat că... Nu el, ci societatea, soarta etc. este vinovat/ă.

Este adevărat că..., dar fapta sa nu este atât de gravă, de aceea, rugăm Onorata Instanță să manifeste înțelegere şi să acorde circumstanțe atenuante...

Vârsta/lipsa de educație/emoția etc. l-a împiedicat/l-a determinat să…

De aceea cerem cu toată hotărârea scoaterea inculpatului de sub acuzație, rugându-vă să arătați, Domnilor Juraţi, înțelegere şi încredere în capacitatea de îndreptare a..., acordându-i toată iertarea pentru fapta lui greşită.

Martorii

Eu, X (personaj din roman), declar că am fost martor la cele întâmplate şi că voi spune numai adevărul.

În calitate de... pot depune mărturie că inculpatul/inculpata...

Deşi nu am fost martor, pot povesti ce am auzit despre...

În momentul... mă aflam în...

Inculpatul

Eu nu mă consider vinovat pentru ceea ce am făcut. Eu am vrut doar să… Recunosc că..., dar intenţiile mele au fost... Eu consider că...

Observaţie! Lista de formulări este doar orientativă! Elevii vor fi încurajaţi să găsească cât mai multe variante.

12. PROBLEMATIZAREA. ÎNVĂŢAREA PRIN REZOLVAREA DE PROBLEME

Fiecare problemă pe care am rezolvat-o a devenit o regulă care pe urmă mi-a servit la rezolvarea altor probleme.

René Descartes

Prin problematizare, elevii sunt puşi în situaţia:

- de a reactualiza şi restructura cunoştinţele, de a identifica contradicţiile, de a analiza problema în variante de rezolvare, cu verificarea valorii soluţiilor;
- de îmbinare a rezolvării euristice cu cea algoritmică;
- de diversificare a contradicţiilor posibile între cunoştinţe vechi şi noi, nivele diferite de cunoaştere, între teorie şi practică;
- de antrenare a elevului în formularea problemei pe baza materialului dat anterior.

Exemple: *Oare cum aş putea să redactez o revistă cu mijloacele pe care le am la dispoziţie? Cum pot învăţa mai repede, ca să am timp şi de ieşit în oraş? Cum pot să câştig prietenia lui Andrei? Cum pot să-i împac pe cei doi prieteni ai mei certaţi? Cum pot copia un fişier muzical?* etc.

Toate acestea sunt probleme pentru care nu există o reţetă unică şi pe care fiecare individ trebuie să le rezolve cu ceea ce are la dispoziţie. Ele apar de-a lungul întregii vieţi, ceea ce explică interesul şcolii de a le forma elevilor capacitatea de a defini, a recunoaşte şi a rezolva cât mai multe probleme.

Învăţarea pe bază de probleme pune accentul pe dezvoltarea mecanismelor abstracte ale gândirii. Este o variantă a euristicii, o altă modalitate, mai complexă, de învăţare prin descoperire. Metoda poate fi predată în toate etapele procesului de învăţare şi la toate nivelurile; intră uşor în combinaţie cu alte metode: studiul de caz, dezbaterea, expunerea.

Conceptul de *problemă* sau de *situaţie-problemă*, utilizat în cadrul acestei metode, este altceva decât ceea ce se înţelege în mod obişnuit în activitatea didactică. El este un cadru, un prilej pentru antrenarea mecanismelor superioare şi nu un scop în sine.

Ce nu este problematizarea?

Problematizarea nu trebuie să se confunde cu rezolvarea unor exerciţii prin demonstrarea regulilor, folosind un algoritm, deoarece astfel se încurajează memorarea căilor, a formulelor pe care elevul le aplică, nu le caută, ceea ce nu este specific problematizării.

Ce este problematizarea?

Problematizarea devine cu adevărat o metodă distinctă şi are o deosebită eficienţă atunci când contribuie la dezvoltarea creativităţii, deoarece adevăratele întrebări-problemă

vizează gândirea divergentă, care presupune formularea unor multiple ipoteze. Specificul acesteia constă în următoarele caracteristici:

A. Punctul de plecare este o situație care pune probleme.

Exemple: Care tip de morală considerați că este mai eficient în atingerea scopurilor: cea explicit sau implicit prezentă în fabulă? Considerați viabilă formula de lirism obiectiv, de vreme ce principala trăsătură a lirismului este subiectivitatea? etc.

- Elevul citeşte cu atenție enunțul problemei, pentru a-i înțelege sensul. Resursele necesare rezolvării sunt puse la dispoziția lui (date, antologii de fabule, sistem de proceduri, documente, tabele). Multe probleme se pot rezolva pe baza studierii, citirii cu atenție a textului, pe baza experienței de viață şi a competenței culturale.

B. Activitățile se bazează pe: observări, analize critice, reflecție, căutare, evaluare, raționamente inductive, deductive, analogice. Se stabileşte un inventar de ipoteze, prin explorarea, restructurarea informațiilor: *Ce mi s-ar întâmpla mie, dacă aş fi ca părintele Trandafir? Ar putea fi Goe prietenul meu?* etc.

- Integrarea cunoştințelor (informații, proceduri) vechi şi noi este favorizată de abordarea în unghiuri diferite, de corelațiile interdisciplinare, de stabilirea diferențelor între cunoştințe declarative şi procedurale.

Exemple: 1. Există discipline care mă învață cum să-i conving pe oameni? 2. Observând evoluția curentelor literare de-a lungul timpului, încercați să vă imaginați o artă poetică dominantă la sfârşitul secolului XXX.

Trebuie alternat timpul de rezolvare independentă şi cel prin cooperare (descoperirea problemei, dezbaterea variantelor de soluționare).

C. Evaluarea proceselor, verificarea soluției şi a rezultatelor utilizează forme variate, astfel încât să se aleagă cea mai potrivită soluție.

Comunicarea presupune şi identificarea corectă a intențiilor, a punctelor de vedere ale interlocutorului, pentru a permite o adaptare corespunzătoare a comportamentului verbal şi/sau acțional. Lipsa de exercițiu în această direcție poate determina o înțelegere greşită a situației, ceea ce se poate constitui adesea în adevărate probleme. De aici reiese necesitatea de a aborda, de a lega conținuturile de teme care țin de experiența de viață a elevilor.

Învățarea strategiilor de rezolvare a problemelor şi, mai ales, aplicarea strategiilor euristice reprezintă o „rampă de lansare" în învățarea creativă (prin descoperire, prin cercetare). Învățarea de strategii prin rezolvarea de probleme presupune o bună funcționalitate a anumitor concepte, principii, reguli şi stăpânirea unor legități. Aceste tipuri de învățare contribuie la dezvoltarea unor stiluri cognitive flexibile la niveluri funcționale înalte.

Evident, în rezolvarea problemelor trebuie găsit elementul mijlocitor cunoscut, adică acel element sau principiu prin care se poate rezolva problema. Dificultățile apar ca ipoteze rezolvabile în fiecare etapă a desfăşurării soluționării problemei.

Pentru a rezolva o problemă, elevul are nevoie de cunoştinte declarative (ce înseamnă, care este semnificația datelor problemei) şi cunoştințe procedurale (strategii rezolutive).

Identificarea verigii cognitive nefuncționale sau mai puțin funcționale se poate realiza pe baza analizei erorilor.

12.1. Exerciţii/activităţi de antrenare în vederea identificării şi rezolvării de probleme

- Utilizarea algoritmilor în contexte cât mai diferit, a unei secvențe în acelaşi context, în altul mai simplu sau mai complex.
- Evaluarea calității întrebărilor apărute pe parcursul rezolvării, care trebuie să aibă un grad mediu de dificultate.
- Interpretarea informațiilor din tabele, grafice, diagrame, desene.
- Studiul posibilităților pentru alte cazuri; generalizări; soluții;
- Rearanjarea unei liste cu idei puse în dezordine.

Exemple: reconstituirea subordonatelor; sesizarea cauzei prime a unor procese.

- Evaluarea clarității, a conciziei şi coerenței formulărilor verbale sau scrise.
- Considerarea unor extinderi ale problemei şi/sau a altor probleme înrudite. Implicarea cât mai multor discipline în rezolvarea problemei.

Exemplu: Căprioara intenționează să-şi părăsească puiul, atunci când vine vremea înțărcatului. Considerați că astfel de situații se pot întâlni şi în lumea oamenilor? Exemplificați şi exprimați-vă opinia față de situația prezentată.

- Identificarea unor noi zone de investigare în conexiune cu problema dată.

Exemple: Aşa cum ştiți, lupul, în literatură „beneficiază" de o celebritate negativă. Cum vă explicați acest lucru şi ce consecințe credeți că pot apărea din acest mod de a privi lucrurile? Unii regizori folosesc costumație modernă pentru personajele unei piese clasice. Comentați oportunitatea unei astfel de alegeri pentru calitatea reprezentării.

- Prezentarea soluției sub forma unui mic raport de cercetare.

13. METODE DE COMUNICARE SCRISĂ

13.1. Comprehensiunea mesajului scris din texte literare şi nonliterare

Comprehensiunea reprezintă un proces complex, de natură perceptivă, afectivă şi cognitivă, în mod firesc strâns legat de cel al receptării (care o pregăteşte) şi al interpretării (care aprofundează înțelegerea textului).

Înțelegerea textului trebuie considerată ca o parte a învățării permanente, deoarece este necesară în contexte de o mare diversitate: şcoală, viață privată şi publică.

Actul comprehensiunii presupune, în mod obligatoriu, o pre-judecată, o pre-înțelegere, referitoare la un tip de structură şi la acceptarea unor convenții, prin care textul este încadrat într-o tipologie cu ajutorul căreia lectorul/elevul va fi ghidat în actul aproprierii textului.

Ca discurs didactic, lectura solicită prelucrarea unor conținuturi şi informații cu grade diferite de dificultate, prin aplicații practice care se vor constitui în modele semnificative şi vor permite în timp sistematizări prin analiza limbajului, identificarea temei, a viziunii scriitorului şi încadrarea într-o anume tipologie.

13.2. Lectura

Lectura este o materie-instrument, de care fiecare se serveşte toată viaţa.
Ioan Cerghit

Lectura, ca fenomen social şi psihologic în acelaşi timp, priveşte categorii diverse ale populaţiei, diferite din punct de vedere al posibilităţilor intelectuale, al nivelului de cultură, al pregătirii profesionale şi al vârstei. Diversele definiţii ale acestui termen includ semnificaţia de transmitere şi comunicare. Lectură (în limba latină, *lectura* = citire), în sens tradiţional etimologic, înseamnă descifrarea sistemului de semne scrise care constituie un text şi înţelegerea (decodarea) ansamblului de elemente comunicate în acest fel.

Pusă în termeni comunicaţionali, relaţia autor-carte-cititor poate fi văzută ca transmiterea unui mesaj de la emiţător (autorul), la un receptor (cititorul), prin intermediul unui canal (text tipărit). Activităţile desfăşurate în şcoală trebuie, pe de o parte să-l înveţe pe elev să înţeleagă orice tip de text (1. Cine spune?, 2. Ce spune?, 3. Prin ce canal?, 4. Cui?, 5. Cu ce efect?), pentru a deveni un lector autonom şi a putea continua în orice fază a existenţei sale procesul de învăţare, iar pe de altă parte, trebuie să îi trezească şi să îi dezvolte plăcerea de a citi.

Încă din primii ani de şcoală, atenţia educatorilor se îndreaptă către formarea competenţei de lectură, mai întâi sub forma citirii ca înţelegere literală (proces care implică o serie de operaţii/capacităţi, precum observarea, discriminarea, identificarea sunetelor/literelor, a silabelor, a accentului etc.), iar apoi ca un fenomen tot mai complex, „constând în preluarea, perceperea şi înmagazinarea informaţiilor în maniere raţionale, cât mai eficient controlate şi deschise educaţiei permanente”[68].

Accentul pus pe dezvoltarea competenţei de lectură se explică prin complexitatea acestui proces care presupune observare, precizie, nuanţare, elaborare, identificare şi construire, confirmare şi infirmare de sens, reflecţii şi imaginaţie. Trebuie remarcat că abilităţile de lectură destinată studiului, informării sau relaxării pe care urmăreşte să le formeze şcoala sunt necesare şi dincolo de parcursul şcolarităţii. Importanţa pe care o are lectura în formarea personalităţii umane o dovedesc multele discipline care se ocupă de studiul ei, problematica ei fiind abordată de lingvistică, psiholingvistică, psihologie, cercetătorii IT, sociologie, teoria lecturii, ştiinţele comunicării, semiotică etc.

Ca metodă folosită şi în predarea altor discipline, lectura are ca **finalităţi**:

- dezvoltarea competenţei informaţionale;
- formarea unor aptitudini comunicaţionale de bază: a pune întrebări şi a răspunde, a scrie un text cu diverse destinaţii extraliterare;
- asimilarea unor informaţii;
- perfecţionarea capacităţilor generale şi specifice de studiu individual;
- cultivarea aptitudinilor şi atitudinilor cognitive deschise;
- stăpânirea şi aprofundarea cunoştinţelor fundamentale şi operaţionale.

[68] Ioan Neacşu, *op. cit*., p. 202.

13.2.1. Formarea competenţei informaţionale

Costache Olăreanu, abordând tipul de lectură în care cartea este considerată exclusiv sursă de informații, realizează următoarea tipologie:

a) lectura de studiu sau lectura de învățare (obligatorie), de existența sau inexistența căreia este legat succesul sau eşecul în activitate;

b) lectura complementară sau de informare;

c) lectura de consultare aplicată tuturor tipurilor de materiale de referință.

Formarea şi dezvoltarea deprinderilor de a folosi manualul/cartea țin de ceea ce Ioan Neacşu numeşte *competența informațională*. Acest concept este unul complex şi presupune operaționalizarea în capacități şi elemente de conținut introduse treptat, unele chiar din ciclul primar, altele de-abia în clasele liceale. Configurarea acestor capacități îi asigură elevului o învățare eficientă şi deci un grad ridicat de autonomie, care îi va permite continuarea educației şi după terminarea şcolii. În termenii *Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi* (CECRL), această competență informațională corespunde unui utilizator experimentat C2.

Procesul acestei configurări se prezintă pe nivel logic astfel:

I. Localizarea informațiilor

A. Lucrul cu cartea
- folosirea titlului pentru a se orienta asupra conținutului;
- folosirea sumarului, a indexului, a paginii de titlu;
- folosirea anexelor, a ilustrațiilor, a simbolurilor, a notelor de subsol.

B. Găsirea informațiilor în dicționare, enciclopedii
- căutarea în ordine alfabetică a unei liste de cuvinte după prima literă, după primele două şi după primele trei litere;
- învățarea pronunției corecte a unui cuvânt, aşa cum este recomandată în dicționarele normative;
- alegerea sensului unui cuvânt potrivit cu un context dat;
- găsirea informațiilor folosind cuvinte-cheie;
- trimiterile de la un articol la altul;
- consultarea indexului, pentru a găsi cu rapiditate informația dorită.

C. Lectura cu discernământ a ziarelor, a revistelor
- folosirea acestor materiale ca surse de informare pentru diverse teme;
- selectarea materialului pertinent pentru o temă;
- cunoaşterea organizării unui ziar.

D. Cunoaşterea modalităților de regăsire a unor informații într-o bibliotecă
- identificarea cărților potrivite temei;
- folosirea fişelor de bibliotecă;
- recunoaşterea modului în care sunt catalogate cărțile (sistematic şi alfabetic, pe teme, după numele autorului), ce reprezintă cota cărții etc.;
- folosirea diverselor cataloage.

II. Organizarea informațiilor

- luarea notițelor, specificând titlul, autorul, pagina;
- selectarea ideilor principale;
- folosirea sublinierilor, a parantezelor;
- executarea unor scheme simple;
- expunerea succintă a principalelor idei din text.

III. Evaluarea informațiilor

- distincția între fapte şi opinii;
- alegerea celei mai oportune surse de informare şi motivarea alegerii;
- recunoaşterea caracterului tendențios şi a scopurilor urmărite, într-un context dat.

IV. Însuşirea informațiilor prin lectură

- parcurgerea rapidă a materialului pentru găsirea informației şi formarea unei impresii de ansamblu;
- folosirea titlurilor, a frazelor introductive şi de încheiere, a alineatelor în vederea selectării ideii principale şi a diferențierii de ideile subordonate;
- folosirea textelor culese cu litere cursive, a notelor de subsol în sesizarea informației.

13.2.2. Cultivarea lecturii ca tehnică fundamentală de muncă intelectuală

Didactica tradițională pune accentul, în procesul lecturii, pe probleme de natură lingvistică, vocabular şi gramatică, pe informația studiată în sine şi pentru sine.

În didactica modernă, accentul se mută pe modelul comunicativ, pe modul în care elevul tratează informația. Acest fapt se reflectă şi în programă, în care apare, pe lângă textele literare, şi studiul unora nonliterare. În centru se află cititorul, el fiind cel care construieşte sensul, care trebuie să învețe strategii de lectură.

Disciplina limba română, prin noua orientare care vizează nu studiul limbii, ci al limbajului, urmăreşte să sprijine activitatea de asimilare a cunoştințelor de la celelalte discipline, să asigure integrarea socială a elevilor şi să creeze premise pentru formarea elevilor în spiritul educației permanente.

Pentru o corectă înțelegere a unui text (literar sau nonliterar), elevul trebuie format:

- să recunoască emițătorul şi să deosebească faptele de opinii;
- să identifice corect referenții, mai ales în cazul reluării anaforice prin pronume;
- să interpreteze corect cunoştințe gramaticale (moduri, timpuri, forma afirmativă/negativă a verbului etc.);
- să extragă informația ascunsă (presupoziții, subînțelesuri, relații între informații);
- să desprindă esențialul, să interpreteze imagini, cifre, sigle, scheme;
- să utilizeze contextul pentru a identifica sensurile unor cuvinte;
- să folosească elementele de paratext în orientarea lecturii;
- să valorifice indicii intratextuali (să identifice relațiile semantice explicite şi implicite; câmpurile semantice);
- să sesizeze elementele care conferă unitate textului.

După cum se poate remarca, abilitățile de mai sus nu se referă doar la înțelegerea textului literar, ci a oricărui tip de text, de aceea elevii trebuie să fie antrenați prin exerciții

multiple şi variate în vederea formării, perfecționării şi integrării în activitatea de învățare a deprinderilor de citire a oricărui tip de text. Stăpânirea unor strategii de lectură adecvate le va facilita atât obținerea de performanțe la toate disciplinele, cât şi o autonomie care le va permite (auto)instruirea de-a lungul întregii vieți, în comportamentul lor social şi personal. Învățându-l pe elev că un text poate avea interpretări multiple, în funcție de diverşi factori ai situației de comunicare, profesorul de limba română îi atrage atenția asupra faptului că orice text poate persuada/manipula. De aici, justificarea efortului pe care îl presupune decriptarea intenției care l-a generat, respectiv relația autorului cu textul, perspectiva şi circumstanțele din care este emis mesajul.

În raport cu finalitățile urmărite, lectura va urma parcursuri şi strategii diferite. Într-un fel se desfăşoară o lectură pentru informare, în alt fel una care urmăreşte delectarea. Prima îl angajează pe cititor doar intelectual, pe când a doua îl implică intelectual şi emoțional.

Lectura de consultare, funcțională (urmărind identificarea şi asimilarea de informație) urmăreşte familiarizarea elevilor cu diverse tipuri/tehnici de lectură precum:

- **lectura literală**, care presupune perceperea literelor şi recunoaşterea cuvintelor;
- **lectura mediatoare**, de familiarizare a cititorului cu tematica, de stabilire a gradului de interes pe care îl prezintă un text, o carte;
- **lectura în diagonală** oferă o perspectivă generală asupra temei, urmărindu-se punctele-cheie care trebuie fixate;
- **lectura comprehensivă**, care urmăreşte înțelegerea corectă a textului literar sau nonliterar citit;
- **lectura esențializată**, care presupune realizarea unor acțiuni de a conspecta, a rezuma, a extrage ideile principale[69];
- **lectura problematizată**, prin care se urmăreşte sesizarea unor situații-problemă;
- **lectura creativă**, prin care se urmăreşte nu doar sesizarea unor situații-problemă ci şi rezolvarea şi, mai ales, inventarea unor situații-problemă;
- **lectura de explorare**, fundamental ştiințifică, pune cititorul să revină adesea, în căutarea de noi informații, staționând asupra unor conținuturi. Este cazul lecturii unor enciclopedii, dicționare, lucrări statistice, al tablourilor, al graficelor, găsirea unui număr de telefon în anuarul abonaților etc.[70]

Dintre aceste tipuri, unele se regăsesc şi atunci când avem în vedere textul literar care beneficiază, de asemenea, şi de alte tipuri şi tehnici de lectură.

- **lectura lacunară** este o metodă/tehnică prin care se verifică calitarea lecturii, corectitudinii ei şi înțelegerea structurii textului. Acest tip de lectură ține de domeniul didacticii.

13.2.3. Metoda RICAR

Revenind la ideea că lectura este un instrument al muncii intelectuale, nu este lipsit de importanță să dăm elevului „cheia" studierii tematice a unei cărți, fie pentru documentare, fie pentru relaxare, şi anume RICAR, adică:

R – răsfoirea cărții pentru formarea unei idei generale;

[69, 70] Ioan Neacşu, *op. cit*., p. 209.

I – formularea unor întrebări la care se aşteaptă să afle răspunsul după citirea cărții;
C – citirea cărții;
A – amintirea punctelor principale;
R – recapitularea pentru a verifica cât de bine a depistat punctele principale.

14. LUCRUL CU MANUALUL ŞI ALTE AUXILIARE

Lectura de consultare

În condițiile creşterii exponențiale a informației, este absolut indispensabil să li se formeze elevilor deprinderea de a utiliza diverse surse de documentare în vederea creşterii autonomiei şi a independenței în actul de învățare. Profesorul trebuie să îl obişnuiască pe elev cu folosirea cât mai multor surse care să-i permită o informare corectă şi bogată, nu doar pentru cerințele orei de română, ci şi pentru ale altor discipline, şi mai ales pentru a răspunde diverselor solicitări ale vieții cotidiene, astfel încât elevii să-şi găsească informațiile fără a mai apela la profesor.

Încă din clasele gimnaziale, elevul trebuie deprins să utilizeze adecvat şi eficient: dicționare, enciclopedii, reviste de specialitate, bibliografii selective, monografii, diverse site-uri. Prima sursă de informare şi documentare pe care o foloseşte elevul este manualul. Profesorul trebuie să-i formeze deprinderile de a căuta informațiile esențiale rapid şi eficient. De asemenea, este necesar să se desfăşoare o activitate susținută prin care elevii să se familiarizeze cu modalitățile de lucru, cu tehnici de studiu individual, fişa de bibliotecă, de lectură, rolul avantextului etc.

În primele clase gimnaziale, programa prevede însuşirea unor noțiuni cu privire la structura cărții: volum, tom, colecție, culegere, copertă, supracopertă, titlu, subtitlu, foaie, pagină, tabla de materii, note de subsol, dicționar, prefață, postfață, introducere, tabel cronologic. Treptat, elevii se obişnuiesc să întocmească conspecte şi diverse fişe: rezumative, de lectură, de citate, de idei principale etc. Încă din gimnaziu, trebuie să se deprindă cu redactarea corectă a unei bibliografii, iar în liceu să-şi însuşească algoritmul de realizare a unor lucrări ştiințifice mai ample.

A identifica singuri surse de informație, a le evalua gradul de relevanță/autenticitate, a realiza selecții şi a prelucra creativ datele obținute reprezintă premise ale reuşitei şcolare la toate disciplinele şi autonomie în învățare pe tot parcursul vieții.

15. LECTURA CA METODĂ SPECIFICĂ DISCIPLINEI ŞI CA ACTIVITATE LITERAR-CULTURALĂ

Cartea este un tonic, miracol şi eternitate.
Tudor Vianu

15.1. Lectura textului literar

Lectura literară este o activitate rezolutivă, integrativă, în care cititorul este în întregime implicat, cu întreaga sa cultură, cu mediul social în care trăieşte, cu dispozițiile psihologice ale momentului. Rezultat al interacțiunii dintre text şi cititor, lectura operei literare pleacă

de la alte premise decât cea a textului nonliterar, fiind rezultatul unui pact de legătură dintre cititor, care recunoaşte, prin convenție, realitatea lumii prezentate, şi autorul textului. Lectura este condiționată de specificitatea textului (roman clasic/modern, poem etc.) şi de motivația şi scopul cititorului (plăcere, studiu informațional, cronică literară etc.).

Ca metodă specifică disciplinei, mai adaugă următoarele **finalități**:

- formarea unui univers atitudinal-afectiv;
- sensibilizarea față de mesajul literar-artistic;
- stimularea imaginației;
- oferirea elementelor de retrăire afectivă;
- formarea unor deprinderi de a stabili criterii ferme de selectare a marilor valori, cu care să opereze în procesul lecturii;
- identificarea unor noi probleme şi situații-problemă;
- receptarea critică a textelor/mesajelor şi construirea unor mesaje coerente;
- revalorificarea mesajului, înțelegerea şi interpretarea lui;
- formarea gustului pentru lectură;
- perfecționarea capacităților generale şi specifice de studiu individual.

Condiții de eficiență

- Să fie valorizate cât mai multe funcții (de plăcere, pentru informare, pentru documentare).
- Să-şi dezvăluie rolul în rezolvarea unor probleme practice.
- Să evidențieze faptul că o carte nu este neapărat valoroasă dacă aparține unui autor celebru. Conținuturile lecturilor să fie supuse permanent unui examen critic, indiferent de prestigiul autorului.
- Să fie însuşite şi să se urmărească dezvoltarea unor deprinderi necesare, ca: analiza textului, înțelegerea sensului, găsirea problemelor-cheie, stabilirea relațiilor, punerea în problemă, asocierea ideilor, notarea datelor esențiale, a comentariilor proprii.
- Să solicite gândirea, imaginația, reflecția.
- Să încurajeze munca independentă.
- Să invite la căutare, la cercetare.
- Să faciliteze realizarea unui dialog creativ între carte şi cititor.
- Să genereze emiterea unor judecăți obiective şi subiective (personale).
- Să fie alese texte cu o structură prototipică, atunci când lectura vizează reliefarea trăsăturilor de gen/specie, apartenența la un stil funcțional etc.

Didactica literaturii aşază în centru intenția de a face vizibil modul în care se constituie sensul în actul lecturii. În prim-plan se află cititorul, elevul, care este invitat să colaboreze cu textul. Această focalizare a demersurilor didactice este expresia noii pedagogii centrate pe elev, dar reflectă şi noile direcții din teoria literară, care consideră textul literar „o operă deschisă" şi insistă aproape obsesiv asupra momentului lecturii, „al interpretării, al colaborării sau cooperării receptorului cu autorul"[71].

[71] Umberto Eco, *Limitele interpretării*, Editura Polirom, Iaşi, 2007, p. 42.

De aici, poate, tendința multor elevi de a asocia orele de literatură cu un sentiment profund al libertății, în timp ce gramatica este receptată ca o constrângere.

15.2. Activităţi care contribuie la dezvoltarea competenţelor de comprehensiune a textului

- Elevii participă, în grup sau în perechi, la discuții privind interpretarea textelor (nu interesează neapărat adevărul, cât pluralitatea interpretărilor).
- Profesorul devine membru al echipei mari, se așază printre ei, îi încurajează pe cei inactivi.
- Interogarea titlului înainte şi după lectură.
- Alegerea sau redactarea unei ilustrații sau a unui fond sonor reprezentative pentru text; realizarea unor filme, benzi desenate, romane în fotografii etc.
- Rearanjarea textului; reordonarea lui.
- Recrearea copertei.
- Comentarea copertei.
- Jocul de rol, punerea în scenă, redactarea de scenarii.
- Ilustrarea într-un alt gen de artă (dans, sculptură, muzică etc.).
- Machetarea textului într-unul din programele de editare.
- Segmentarea pe fragmente, paragrafe şi găsirea unui titlu potrivit.
- Reintitularea şi convertirea la alt subgen literar: texte narative în dramatice şi invers; melodrama în comedie şi invers.
- Pastişarea; parodierea.
- Înțelegerea frazelor/a cuvintelor polisemantice, lecturi posibile ale acestora, prin diverse jocuri de cuvinte: *Doctorul a realizat o operație*; o ilustrație îl indică pe medic realizând o operație, o incizie, alta îl prezintă cu o foaie în mână, făcând o operație aritmetică.
- Exerciții permanente de susținere şi motivare a opiniei.
- Realizarea unor organizatori grafici.

15.3. Strategii de lectură. Niveluri de înţelegere

A citi înseamnă a învăța (în dublu sens: a te instrui şi a înțelege).
Nicolae Manolescu

Un scenariu construit de Robert Scholes şi citat de Alina Pamfil[72] urmăreşte schițarea unui parcurs al actului lecturii şi al interpretării format din patru tipuri de relații între cititor-text: 1. intrarea în lumea textului; a păşi din exterior spre interior; 2. a explora lumea textului din interior; 3. a păşi înapoi şi a regândi datele; 4. a ieşi din lumea textului şi a obiectiva experiența.

[72] Alina Pamfil, *Limba şi literatura română în gimnaziu*. *Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Piteşti, 2003, p. 133.

Lectura este văzută ca un proces prin care cititorul îşi creează propriul text, actul în sine al citirii neimplicând automat şi înțelegerea textului.

Competențele specifice îi impun profesorului să parcurgă demersuri didactice prin care să-i ofere elevului strategii care să-i confere autonomie în realizarea actului de lectură prin:

- raportarea la o serie de cunoştințe de teorie literară;
- exprimarea unor sentimente şi atitudini legate de problematica axiologică, de sfera lor de interes;
- inițierea elevilor în orizontul culturii majore, prin formarea competenței enciclopedice, lingvistice, de lectură.

Nu există, desigur, o tehnică de lectură valabilă pentru toată lumea, pentru toate tipurile de texte şi pentru toate circumstanțele, dar se poate vorbi despre tehnici corespunzătoare mai multor situații de lectură.

1. Lectura mediatoare presupune folosirea unui sistem de reperaj, care constă în a utiliza contextul pentru a-şi apropria textul, pentru a pregăti intrarea în lumea acestuia, pentru a construi sensul; prin folosirea cunoştințelor anterioare, de natură enciclopedică sau metatextuală, intertextuală.

2. Lectura inocentă este cea care facilitează întâlnirea afectivă cu textul.

3. Lectura explicativă urmăreşte dacă sunt cunoscute cuvintele, dacă acestora le sunt asociați referenții corecți de către elev.

Comprehensiunea literală vizează înțelegerea cuvintelor, a intrigii, prin întrebări de tipul: *Despre ce este vorba în text?* La acest nivel, informațiile şi ideile sunt decelabile direct din text. Se face apel la indicii referențiali, textuali şi gramaticali. Verificarea prin astfel de întrebări nu încurajează interesul pentru relectură. Discursul didactic nu se poate rezuma la atât, el trebuie să favorizeze descoperirea de sensuri, semnificații, alegorii.

4. Lectura interpretativă. Odată ce s-a realizat înțelegerea referențială (lectura denotativă), se poate ajunge la una creativă, în care are loc reconstruirea textului.

Descifrarea sensului se realizează prin degajarea sensului global, izolarea temei principale, a câmpurilor lexicale constituind centrul de interes în jurul căruia se pot grupa ideile, observațiile, dominantele formale. Nu trebuie uitat însă că un text nu spune întotdeauna ceea ce pare că vrea să spună (îndeosebi cel literar), de aceea trebuie sesizate deosebirile față de alte texte de acelaşi tip. Conturarea sensului se realizează indirect, prin citirea printre rânduri, prin punerea în relație a ideilor şi informațiilor vehiculate de text. Informația este completată sau transformată; elevii interpretează cuvintele, imaginile şi fac predicții asupra textului, pe baza subînțelesului. Citind rândurile, printre rânduri (presupoziții), dincolo de rânduri (intertextualitate), îşi formează ipoteze pe care apoi urmează să le verifice.

Reconstruirea textului presupune identificarea ideilor principale şi secundare, plecând de la legături logice, deducții, pe baza textului şi a achizițiilor personale. Prin exerciții de analiză şi sinteză, se verifică înțelegerea relațiilor între fraze şi alineate.

■ Elevul identifică structura ideologică, axiologică a textului: *Ce vrea să spună, unde vrea să ajungă acest text?*, deplasându-se în sfera simbolicului, a generalului, prin punerea în relație a diverselor elemente, prin sesizarea efectelor de stil şi a tehnicilor folosite.

■ Elevul distinge faptele de opinie, devine conştient de forța persuasivă a textului.

■ Elevul evaluează modul în care se relatează, în care s-au realizat combinațiile de cuvinte, alegerile stilistice ale autorului şi le corelează cu dorința sa de a crea, de a conferi o anume semnificație textului.

■ Are loc rezumarea textului (reformularea, parafrazarea lui) şi/sau redactarea unor reformulări, sinteze, concluzii.

Aceste operații solicită competențe lingvistice bogate şi folosirea conectorilor adecvați (indici sintactici şi ai coeziunii textului, grafo-fonetici, lexicali, morfologici, semantici, alți indici contextuali).

5. Lectura evaluativă. Lectorul îşi exprimă gusturile şi opiniile, legăturile personale pe care le stabileşte cu acesta (experiențe de viață sau de lectură a altor texte). Are loc motivarea acțiunilor personajelor, a scopurilor, a relațiilor, sesizarea macrostructurii semantice.

6. Lectura critică conciliază emoția cu intelectul, îl determină pe cititor să înțeleagă de ce un text provoacă teamă sau te face să râzi, să plângi etc. Elevii trebuie formați să înțeleagă că autorul oferă chei pentru înțelegerea corectă a mesajului, ceea ce nu înseamnă că termenul corect presupune o înțelegere univocă.

15.4. Lectura mediatoare – prelectura. Orizontul de aşteptare

Receptarea, studiul textului literar nu se pot realiza în afara unui contact direct, nemijlocit cu textul, cu opera literară. Obişnuința, rău formată, de a face cunoştință cu textul literar prin intermediul unor rezumate sau a unor comentarii goleşte de conținut actul lecturii, deformează însuşi conceptul de carte/operă, care nu există decât în procesul viu al lecturii.

Indiferent dacă scopul lecturii este plăcerea jocului, proiectarea într-o altă lume sau dobândirea unor informații, este important pentru elev să conştientizeze existența unor factori mediatori ai lecturii, aşa-numitul avantext sau paratext prin intermediul cărora lectorul trece la construirea primelor ipoteze de text.

Sistemul educațional trebuie să țină pasul cu dezvoltarea accelerată a societății. *A şti* să citeşti înseamnă şi (sau mai ales) *a şti* unde *să cauți* o anume informație. Între cititor şi text se interpune „un câmp intermediar" care modelează orientarea şi stilul receptării individuale. Este ceea ce Paul Cornea numeşte *avantext*.[73]

Încă din clasele primare, obiectivele impun formarea unei experiențe care să ajute elevul în explorarea, alegerea sau refuzul conştient al unei opere. Un alt factor cu rol important în selectarea unei viitoare lecturi şi chiar în direcționarea ei îl reprezintă *paratextul*. Elementele paratextuale pot oferi chei care ajută, dacă nu la relevarea sensului, în

[73] Paul Cornea, *Introducere în teoria lecturii*, Editura Polirom, Iaşi, 1998, p. 94.

mod sigur la direcționarea lui, contribuind astfel la preîntâmpinarea accidentelor de recepție. Dintre elementele paratextuale, enumerăm:

Ambalajul format din:
- coperte (formă, culori, grafică);
- numele editurii, al colecției;
- numele autorului;
- precizări referitoare la gen (roman de dragoste, polițist, SF, povestiri etc.);
- existența unor subtitluri, a unor mottouri;
- diverse inserturi editoriale (o banderolă, recomandări pe ultima copertă etc.).

Toate acestea, împreună sau separat, sugerează date preliminarii pe care cititorul avizat le identifică înainte de actul lecturii şi prin intermediul cărora îşi poate forma o părere despre operă, chiar înainte de a o citi, studiindu-le.

Un alt element cu rol deloc de neglijat în acceptarea sau respingerea unei invitații la lectură îl constituie **titlul**. Acesta reprezintă nu doar denumirea unui text, ci un semn care se referă la alt semn, el având rolul de a-l individualiza. Este deopotrivă o problemă pentru producere şi receptare, având o dublă finalitate: una de natură intrinsecă (adecvarea la conținut) şi una extrinsecă (atragerea cititorului, ținând cont de concurența de pe piața cărții). Înainte de lectura titlului, elevii pot institui o serie de ipoteze cu privire la ceea ce va cuprinde textul, iar după lectură, o listă cu titluri posibile.

Vecinătățile, locul pe care îl ocupă un text (o poezie într-un volum, o povestire într-o culegere, un roman față de seria celor precedente etc.), furnizează indicații utile asupra conținutului şi structurii sale, a unor particularități de viziune, tematică şi stil. Modul de a-l organiza şi de a-i pune în valoare aspectele relevante are semnificație pentru actul receptării, în primul rând în acceptarea sau refuzul invitației la lectură. Nu trebuie pierdut însă din vedere că ele oferă posibilități, nu certitudini.

Pentru adultul pragmatic, care urmăreşte în mod conştient prin lectură dobândirea de informații, de satisfacții intelectuale sau estetice, ca şi pentru cel care vizează deconectarea, există texte ajutătoare (prefețe, postfețe, rezumatul sau sumarul) pentru textul propriu-zis. Textele de acest tip, care se pot constitui şi în sugestii de acceptare sau refuz, au fost numite de către Paul Cornea **discursuri de escortă**.[74]

Prefețele cuprind comentarii metatextuale, îl pun pe cititor în temă, oferind un cadru stimulativ de contextualizare. Ele au în primul rând scopul de a-l convinge pe cititor de valoarea operei şi de a-l invita la lectură, de aceea elevii trebuie familiarizați chiar din timpul gimnaziului cu lectura, fie doar în diagonală, a unor prefețe, pentru ca mai târziu, în liceu, să sesizeze că pot găsi sprijin în consultarea acestor texte pentru interpretarea şi înțelegerea operei. Avem îndeosebi aici în vedere **prefețele auctoriale**, în care sunt exprimate declarații de intenții, explicații şi motivații, care pun în evidență afinitățile discrete cu intertextul şi contextul.

Rezumatul, un alt factor de escortă, reprezintă o restituire a sensului la un nivel mai abstract prin operații de selecție, generalizare şi construcție. El furnizează informații

[74] Paul Cornea, *op. cit*., p. 33.

asupra conținutului unei lucrări, arată care-i sunt ideile principale, incită la lectură, oferă indicii cu privire la caracterul de noutate. Rezumatul pune accentul pe *istorie*, *pe eveniment*, ceea ce atrage cititorul de gimnaziu.

Citatul constituie un alt factor mediator. Prezența unui fragment din operă, poate incita la lectură, trezind curiozitatea.

Rumoarea care apare în jurul unei cărți defineşte totalitatea informațiilor despre o carte, înaintea momentului lecturii din surse diverse: şcoala, părerile celorlalți, critica literară.

Valorificarea atentă a tuturor acestor factori îi poate fi de un real folos profesorului, în stabilirea unei liste a lecturilor suplimentare.

15.5. Lectura inocentă

Acestor cărți [polițiste] şi nu frazelor iscusite de Chateaubriand le datorez eu primele mele întâlniri cu Frumusețea. Când le deschideam, uitam de toate: pentru a citi? Nu, ci pentru a muri de plăcere.

Jean-Paul Sartre

Este momentul primului contact cu textul, fie prin lectura în gând, fie prin ascultarea unei lecturi expresive realizate de altcineva, în care se valorizează reacția emoțională față de text. Astfel, lectura devine o experiență personală sporită, ce poate fi prelungită. Ca funcție principală, acest tip de lectură oferă elemente de trăire afectivă, de plăcere. Este lectura recreativă, prin care cititorul se lasă stăpânit de instanțele lecturii, de a căror sesizare nu este preocupat.

În cărțile citite (care nu fac neapărat parte din lista celor obligatorii, ştiind fiind cât de refractar este preadolescentul la tot ce este obligatoriu), elevul de gimnaziu caută enigme şi personaje atrăgătoare cu care se poate identifica (ca o reverberație poate la de ce-urile unei copilării pe care tocmai a părăsit-o sau pe care se pregăteşte să o părăsească). Opera literară vine să înlocuiască jocul simbolic imitativ al primilor ani, în care veşminte sărăcăcioase devin împărăteşti, iar păpuşa este mama grijulie ce pregăteşte prăjiturele delicioase din pământ sau nisip.

Plăcerea jocului se conservă în plăcerea produsă de poveşti, în delectarea cu jocuri de rol, în construirea unor personificări sau a unor definiții metaforice. Este faza cititorului-erou (7-11 ani), care nu se îndură să lase cartea din mână.[75] Suspansul, salvările miraculoase, personajele hrănesc fantezia elevilor, răspund nevoii acestei vârste de a visa cu ochii deschişi. Opera literară, ca lume concurentă celei reale, virtualizează setul de valori şi norme ale propriilor cititori şi stimulează efectele de identificare ale tânărului aflat în căutarea identității.

Asociate primei lecturi sunt activități precum jocurile de rol şi situațiile-probleme din viața reală, redactarea unei hărți a lecturii, metoda VAS, pălăriile gânditoare, realizarea unor legături trans- şi interdisciplinare, valorificarea experienței anterioare a elevului, redactarea unor jurnale de lectură, a jurnalului dublu, a scării axiologice etc.

[75] Matei Călinescu, *A citi, a reciti. Către o poetică a (re)lecturii*, Editura Polirom, Iaşi, 2003, p. 109.

Această etapă se poate finaliza şi printr-o serie de întrebări de tipul:

- Ce ți-a plăcut/nu ți-a plăcut? De ce?
- Ce te-a surprins: introducerea, finalul, o secvență anume?
- Simți că ai intrat în lumea poeziei/a textului? Ți-a permis asocieri cu experiența, cu persoanele din viața reală?
- Plecând de la aşteptările tale referitoare la titlu, ce poți spune: *m-a dezamăgit*, *m-a contrariat*, *m-a dus pe piste false*, *m-a dus cu gândul la* etc.?

În dorința de a le forma o cultură literară de valoare, profesorul de limba română întocmeşte adesea liste cu opere a căror valoare a fost consacrată de timp, dar care nu prezintă interes pentru elevi. Literatura de aventuri sau cea polițistă este privită de multe ori cu rezervă, în ciuda fascinației pe care o exercită asupra tinerilor.

„După aproape cinci decenii de când citesc şi după trei şi jumătate de când sunt critic profesionist, am dreptul să denunț această eroare (care a fost, în tinerețe, şi a mea) şi să afirm răspicat că metodele, sistemele, informația şi restul n-au nici o valoare, adevărata critică fiind o lectură ingenuă şi plină de pasiune a cărților [...]", afirma Nicolae Manolescu.

Drumul de la lectura inocentă la cea interpretativă este pregătit de **lectura explicativă** şi de formarea deprinderii de a reflecta asupra motivației şi sentimentelor eroilor pe care adolescentul le confruntă cu ale sale, sau asupra mesajului transmis. Tânărul cititor încearcă să afle din textele literare răspunsuri la întrebări fundamentale, încercare favorizată de capacitatea operelor literare de a schița răspunsuri implicite sau explicite la astfel de întrebări. Alături de această identificare, lectura trebuie să vizeze recunoaşterea elementelor de ficționalitate.

15.6. Lectura explicativă

A explica înseamnă a degaja structura, adică a sesiza relațiile interne de dependență care se stabilesc în cadrul textului, a indica *ce spune textul*, *ce* şi *cum spune*.

Acest tip de lectură pregăteşte comprehensiunea prin „rama" în care integrează textul şi se poate organiza pe diverse tipuri de întrebări, în funcție de nivelul de pregătire şi de vârstă al elevilor: **extratextuale** (mărturisiri ale autorului, corespondența, dialogurile, interviurile care trimit la geneză/*intentio operis*), **intratextuale** (explicarea sensurilor cu ajutorul dicționarelor şi „rescrierea dicționarelor" cu sensurile contextuale) şi **intertextuale**. Se pot identifica următorii paşi:

1. Recitirea

După prima lectură (în gând/cu voce tare), îndeosebi la clasele gimnaziale, şi după lansarea întrebărilor de natură extratextuală, prin care are loc interiorizarea, se reia citirea prin diferite tehnici, precum:

- citire în lanț;
- citire selectivă;
- citire pe roluri;

- citirea orientată: căutarea într-un text a răspunsului la o întrebare precisă, prin care se poate verifica lectura făcută acasă.[76]

Unele studii au scos în evidență că lectura cu voce tare şi cea silențioasă reprezintă în fapt două competențe diferite. Există elevi care citesc greu un text cu voce tare, dar dovedesc înțelegerea lui şi invers.

2. Înțelegerea sensurilor literale

Explicarea cuvintelor necunoscute se poate face în mai multe momente:

- înainte de lectura textului;
- înainte de discuțiile pe marginea textului;
- după etapa de receptare sensibilă.

Profesorul le cere elevilor să aproximeze sensul, folosindu-se de context sau căutând în dicționare definițiile cuvintelor respective, pentru a se asigura că aproximarea a fost corectă. În explicarea cuvintelor noi, profesorul va insista asupra acelora care conferă chei de lectură şi care vor intra în vocabularul activ al elevului.

3. Identificarea cuvintelor care introduc ambiguitate; premeditat/nepremeditat.

15.7. Lectura interpretativă

Paul Ricœur afirmă că „interpretarea unui text se desăvârşeşte în interpretarea de sine a unui subiect care de acum încolo se înțelege mai bine; comprehensiunea textului nu este scop în sine, ci ea mijloceşte raportul cu sine al unui subiect care, în scurtcircuitul reflecției imediate, nu descoperă sensul propriei sale vieți".[77]

Lectura interpretativă este un mod de a produce text despre text, prin relectură şi reflecție asupra aspectelor de natură lingvistică şi textuală. Textul continuă să stimuleze imaginația, dar capătă şi un caracter analitic, selectiv. Acest tip de lectură se practică atunci când se urmăreşte sesizarea instanțelor lecturii, reliefarea temei, a planului de idei, a elementelor de construcție specifice operei epice/lirice/dramatice sau pentru încadrarea într-un curent, pentru realizarea de corelații între opere, între autori etc. Pentru cât de mare poate fi tentația interpretărilor, stau mărturie capodoperele care au fost divers interpretate, continuând a fi interpretate la foarte mult timp după producerea lor.

Profesorul trebuie să cultive curajul unor interpretări diferite şi personale, atrăgându-le însă atenția elevilor că nu trebuie să se meargă prea departe cu această libertate, pentru că despre o creație nu se poate spune totuşi orice; sunt necesare limitări în interpretare, există lecturi pe care textul nu le admite.[78] A interpreta înseamnă a propune un sens, în mod convingător, susținut prin reflecție, a folosi cunoştinte extratextuale deja achiziționate, fapt care presupune uneori şi activități de modelare şi algoritmizare (aplicații relevante ale modelului lecturii ca act, pe genuri şi specii, modele de analiză, evidențierea

[76] Octavia Costea, *Didactica lecturii – o abordare funcțională*, Institutul European, Iaşi, 2007.

[77] Paul Ricœur, *Eseuri de hermeneutică*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1995.

[78] Umberto Eco, *Limitele interpretării,* Editura Polirom, Iaşi, 2007.

avantajelor şi a limitelor interpretării). În actul interpretării, lectorul trebuie să plece de la ipoteze pe care discursul său le validează. Textul este supus reflecției, criticii, comparației, evaluării, deci unor operații de tip reflexiv-hermeneutic (lectura critică sau lectura inferențială), dar şi intervenției imaginației cititorului (lectura creativă).

Întrebările interpretative cer descoperirea conexiunilor dintre idei, fapte, definiții, valori. Elevul trebuie să-şi dea seama cum se leagă diverse concepte pentru a avea un sens. Aceste enunțuri interogative se vor structura pe relevarea unor legături şi pe îndemnul de a le argumenta: *Care este semnificația titlului în romanul...? Cum explicați opțiunea pentru finalul dat?*

A interpreta înseamnă a înscrie gândirea pe calea deschisă de text, a merge spre „orizontul textului, a-i urma mişcarea, de la ceea ce spune, la lucrul despre care se vorbeşte". La nivel gimnazial, interpretarea de text va urmări în primul rând să îl ajute pe elev să-şi împărtăşească emoțiile, de factură morală sau estetică, pe care i le trezeşte textul, să înțeleagă că scriitura, literatura creează universuri imaginare, cu o mare putere de evocare. Dacă lumea ficțională este o alternativă (subiectivă) a lumii reale, dacă organizarea lumii ficționale este expresia strategiei autorului, atunci în şi prin textul-semn, autorul propune un adevăr despre lume sau oferă soluții existențiale, iar cititorul poate avea acces la acest adevăr.

Limba nu mai constituie doar un instrument de comunicare, ci reprezintă un scop în sine; descoperirea unei alte fețe a lumii, prin combinații neobişnuite, asocieri neprevăzute. Este, de altfel, prima condiție a înțelegerii textului literar: acceptarea convențiilor pe care opera le propune.

Activități de interpretare a textului

Lectura interpretativă poate fi dirijată sau autodirijată. Ea este rezultatul acțiunii unor procese complexe de natură perceptivă, cognitivă şi emoțională, presupunând un grad de atenție şi motivație ridicat şi, cel puțin în clasele gimnaziale, o exersare direcționată prin aplicații ordonate continuu în vederea elaborării unor strategii de semnificare. Mecanismele de autodirijare a desfăşurării lecturii interpretative constau în acumulări de deprinderi şi abilități, cum ar fi: recunoaşterea rapidă a cuvintelor-cheie, înțelegerea profundă a relațiilor între semnificații şi sensuri, operativitatea structurilor narative, interogative, inferențiale, particulare şi holistice.

Odată ce s-a optat pentru o variantă de interpretare, urmează căutarea elementelor lingvistice care o pot valida, precum şi a invariantelor care o pot susține.

Căutarea invariantelor

- Integrarea textului în genul literar şi specia corespunzătoare, inclusiv prin procedeul algoritmizării în sesizarea particularităților genului/speciei.
- Surprinderea elementelor care articulează textul: relații de cauzalitate, temporale, conectori argumentativi, enumerativi, de reformulare.
- Comentarea limbajului artistic şi a stilului; analizarea elementelor prozodice.
- Desprinderea mesajului lecturii literare; deducerea structurii compoziționale a operei.

- Identificarea momentelor narațiunii şi a tablourilor descrierii.
- Caracterizarea unor personaje; povestirea textului.
- Rescrierea pentru copii, pentru film etc., construirea de colaje (din textul dat şi din altele).
- Contabilizarea (analiza statistică a oricăror elemente numărabile: de la frecvența consoanelor lichide până la numărul de motive şi personaje).
- Redactarea, recenzarea, abordarea extraliterară (istorică, matematică, biologică, muzicală, sportivă, geografică etc.).
- Parafrazarea, interogarea, dialogul, repovestirea, rezumarea, recompunerea, reconstituirea textului.
- Redactarea unor texte dependente: comentariul, analiza, paralela etc.

Urmând după comprehensiune, interpretarea reprezintă un nou text, recreat de către cititor, care trebuie să se caracterizeze prin coerență, coeziune şi acceptabilitate. La formarea deprinderilor de interpretare, un rol important îi revine profesorului, care, ca mediator, trebuie să-l ghideze pe elev în ordonarea, recorectarea şi revalorizarea primelor reprezentări.

15.8. Lectura critică

Lectura critică trebuie privită ca un mod de a produce text *împotriva*, cu orientare înspre instituirea unei perspective critice, a unei *vederi de deasupra*, o distanțare față de text. Este o tehnică intelectuală, apanajul unor specialişti, ce ține de întreg, nu de parte şi presupune reluări/relecturi, ordonări şi reordonări ale interpretărilor ca noi texte incluse în polul semnificatului subiectiv.

A interpreta critic înseamnă a subsuma prin puterea unui gând integrator toate detaliile într-o perspectivă înaltă, de unde receptorul exeget (cititorul/elevul) explică, observă, (lectura explicativă), analizează şi descrie structura internă a textelor (lectura comprehensivă), reflectează asupra semnificatului obiectiv al textului şi apoi îl extrapolează, îl transgresează, subiectivizându-l şi interiorizându-l prin critică evaluativă.

Lectura critică presupune o anume siguranță a cititorului critic şi are la bază exerciții de:

- *contextulizare şi co-textualizare* (raportarea la aceeaşi familie de texte ca gen, temă, curent, timp, geografie);
- *extragerea de citate şi maxime, documentarea* (biografică, istorică, estetică, geografică).

Mulți critici literari subliniază că o lectură critică trebuie să includă una participativă, cu atât mai mult la nivel didactic. Matei Călinescu, vorbind despre lectura critică, afirma: „Adevărata problemă ce i se pune criticului literar este cum să includă, nu să excludă diferitele tipuri de lectură de plăcere.”[79] Parțialitatea sau, mai ales, avantajarea lecturii de plăcere este poate o reminiscență a lecturii ingenue, primordiale, organice a lectorului inocent, care îşi prelungeşte ingeniozitatea şi forța de atracție până în universul perfect manipulat al lectorului specialist.

[79] Matei Călinescu, *op. cit*., p. 143.

Alegerea textelor propuse spre lectură trebuie făcută în funcție de situațiile verbale pe care le oferă (caracterul tematic), de gradul în care creează stimulente fireşti pentru comunicare, de capacitatea de a constitui nucleul unor discuții şi dezbateri (caracter formativ şi grad de accesibilitate), de vârsta cititorului şi, bineînțeles, în cazul textelor literare, de virtuțile estetice (caracterul valoric-estetic).

Metoda lecturii performante

Metoda lecturii performante este o metodă cu orientare critică şi evaluativă, având o structură compozită de elemente naturale şi formate (învățate), prin ea fiind solicitate procese complexe de natură perceptivă, cognitivă, emoțională şi motivațională. Metoda evidențiază existența unor modele eficiente de înțelegere profundă a textului.

Nucleul competenței de lectură performantă este constituit din triada:

1. text – organizare, claritatea semnificațiilor şi a sensurilor cuvintelor, a propozițiilor, paragrafelor şi a textului integral;

2. lector – conştiința de receptor activ, stăpânirea modelului de lectură *top-down* (sus-jos), calitatea analizelor perceptive, simbolice, mentale, a schemelor de decodificare, de construcție a rețelelor conceptuale în jurul unor repere categoriale de lectură – şcoli, autori, personaje, evenimente, ipoteze, interpretări, interactivitate lector-text;

3. situația de învățare independentă, destinată lecturii performante – autoconstrucție, orientată de manuale, ghiduri, profesor sau aleasă de lector.[80]

16. STRATEGII ŞI METODE FOLOSITE ÎN POSTLECTURĂ

Matei Călinescu spunea, în preambulul unei dezbateri de la Iaşi, prilejuită de apariția cărții sale *A citi, a reciti. Către o poetică a (re)lecturii*: „Mie mi se pare că noi trăim acum într-o epocă a postlecturii, a postlivrescului dacă vreți, pentru că majoritatea oamenilor, a tinerilor mai ales, citesc pe computer, pe ecran şi asta creează un nou tip de lectură. Mai fragmentară, însă foarte intertextuală.” Cu acelaşi prilej, teoreticianul afirma că „în orice act de lectură intră şi o activitate de recitire, fiindcă în momentul în care citeşti îți aminteşti alte texte din acelaşi gen literar, dar îți aminteşti şi de evenimente din viața ta şi de trăiri «prinse» în cartea pe care o citeşti. Orice lectură este, după părerea mea, şi o lectură de sine”.

Prima parte a afirmației se referă la intertextualitatea ca o trăsătură specifică textului, anume ansamblu de urme, pe care un text sau mai multe, anterioare (uneori contemporane) celui pe care-l citim îl lasă asupra acestuia din urmă: citate, imitare conştientă, reminiscențe, opoziții, referințe critice etc.

Lectura orientată spre elevi presupune cu necesitate activități de valorificare a reacțiilor personale în raport cu textul citit, prin care elevii intră în contact autentic cu textul şi favorizând lectură de plăcere (şi mai ales de desfătare!).

Elevii vor fi încurajați ca mai întâi să hoinărească, prin „pădurile textului”, ca apoi să adopte atitudinea de explorator, prin recitire. Numai astfel există şansa de a fi atins scopul orelor de literatură: continuarea lecturii şi extinderea ei în relectură şi în scris.

---

[80] Ioan Neacşu, *Învățarea academică independentă. Ghid metodologic*, Editura Universității din Bucureşti, 2006, p. 33.

16.1. Reacţia cititorului după studiul textului

Este o tehnică de receptare a textului asemănătoare cu cea a blițului, de care se deosebeşte însă prin obiectivele urmărite şi, implicit, prin profunzimea înțelegerii textului. Tehnica se pretează la o etapă de postexplorare a textului şi se aplică la orice specie literară (epică/dramatică/lirică), urmărind realizarea unui şir de obiective atitudinale, relevarea impactului pe care lectura l-a avut asupra propriului sistem de valori ale cititorului, argumentarea unor puncte de vedere raportate la opera studiată. Tehnica favorizează, de asemenea, sistematizarea anumitor concepte metatextuale referitoare la textul epic/dramatic/liric analizat etc.

După studierea unei opere, profesorul revine la text şi lansează, oral sau scrise pe un poster, mai multe întrebări de reflecție precum:

- Ce sentimente v-a produs textul pe parcursul lecțiilor de explorare, de analiză?
- Ce pasaje v-au făcut să meditați? Şi la ce?
- Care personaje/secvențe v-au impresionat?
- Ce notițe strict individuale (neghidați de profesor), din proprie inițiativă, ați făcut?
- Ce puteți spune despre felul de a scrie al acestui autor? Ce particularități ați sesizat? Ce ați constatat?
- Textul dat v-a motivat să citiți şi alte opere de acelaşi autor?

Profesorul declanşează şi ghidează discuția care ia o formă liberă. Tehnica poate fi aplicată şi în formă scrisă, ca răspuns sau comentariu în baza întrebărilor lansate.

16.2. Impresii la prima lectură: bliţ şi triada VAS

Rolul celor două tehnici este acela de a angaja reacția cititorului la primul lui contact cu textul dat şi de a-l face pe elev să conştientizeze starea afectivă produsă de textul citit.

Deosebim două modalități de aplicare: prima impresie sau bliț şi triada VAS.

Blițul presupune o primă reacție a cititorului, ca răspuns imediat la următoarele întrebări:

1. Ce te-a impresionat? 2. De ce anume aceasta? 3. Ce emoții ai trăit la prima lectură?

La prima aplicare a tehnicii, se aduc la cunoştința elevilor, fixate pe un poster, tipurile de întrebări la care urmează să răspundă. Acestea devin puncte de plecare pentru o discuție liberă cu accent pe impactul imediat, de prim moment. Schimbul de impresii va fi ghidat de profesor, care va accepta toate răspunsurile, fără a le taxa în bune sau rele. O altă variantă presupune aplicarea tehnicii în scris, timp de 2-3 minute, după care se acceptă răspunsuri mai dezvoltate. Ultima variantă are darul de a-i mobiliza pe toți elevii.

Triada VAS (*văd*, *aud*, *simt*) vizează reacția cititorului, implicând trei acțiuni psihice de achiziționare a informației: vizuală, auditivă şi cinetică/tactilă. Această tehnică este direcționată spre perceperea şi interpretarea textului literar (epic/liric/dramatic), încurajându-i pe elevi să reflecteze asupra celor citite şi să raporteze textul studiat la propria lor experiență.

Tehnica poate fi utilizată frontal sau independent. În primul caz, după lectura textului, fie realizată de profesor, fie de către elevi în mod independent, aceştia răspund la întrebările profesorilor prin cuvinte/sintagme/enunțuri scurte: *Văd...*, *Aud...*, *Simt...*

În al doilea caz, elevii completează, pe fişele primite înainte de lectură, cercurile (ovalele) corespunzătoare celor trei idei, utilizând un cuvânt/o îmbinare de cuvinte/un enunț scurt. Apoi, ajutat de elevi, profesorul construieşte pe tablă clusteringul (organizatorul grafic) *Reacția cititorului*.

Sugestie de aplicație. Poezia *Nu mai zăresc*, de Tudor Arghezi

Pentru prima etapă a înțelegerii de text, a interpretării, s-a folosit metoda VAS. S-a dovedit că aceasta nu doar îi apropie pe elevi de poezie, ci îi ajută şi în înțelegerea sensului global. Răspunsurile primite după lectura poeziei i-au permis profesorului, ca printr-un demers dialogic euristic, să obțină de la elevi interpretări simple, dar pertinente, care au dovedit astfel că au înțeles textul. După lectură, la întrebările profesorului, elevii (clasa a VI-a) au dat următoarele răspunsuri:

Ce vezi? „Văd câmpul de mohor. Ştiu că e o plantă cu foile ascuțite. Altceva nu mai văd. Ba da. Văd un pas. Îmi văd propriul pas.” „Văd drumul. Are praf. E o fâşie sărăcăcioasă. E ca un fir/o ață.”

Ce auzi? „Nu aud nimic. Aş putea spune că aud tăcerea. Îmi aud paşii.”

Ce simți? „Simt că mi-e teamă. Niciun alt om alături de mine. Sunt prea singur, asta mă sperie.” „Sunt neliniştit, am impresia că mă mână cineva din urmă, cineva care rămâne invizibil.” „Mă simt obosit. Aş vrea să mă odihnesc, dar poteca e prea mică.” „Mă simt curioasă. Unde duce poteca? De cine voi da la capătul ei: un sat? o altă lume? tot singurătate?”

După listarea efectelor produse, urmează discuții pe marginea textului.

Stabilirea rețelei semantice prin dialog şi apelând la experiența elevilor:

De ce tăcere? Când tăcem? (când suntem singuri, trişti, uimiți etc.). Există tăcere permanentă/definitivă? Când? (tăcerea morții). Care sunt cuvintele din text care sugerează tăcerea?

De ce teamă? Când ne este teamă? (când trebuie să înfruntăm un pericol/nu ştim ce ne aşteaptă/e întuneric/suntem într-un loc necunoscut/suntem singuri). De ce credeți că a trezit această poezie teamă? Care dintre situații s-ar potrivi? Sau altele? Ce cuvinte din text trimit la senzația de teamă?

De ce suntem curioşi? De ce oboseală? (pentru ca am muncit mult/am mers mult, pentru că este cald/suntem bolnavi, suntem bătrâni etc., pentru că ceea ce facem este impus). Cum priveşti lucrurile când eşti obosit? (oboseala face ca lucrurile să-şi piardă sensul, interesul).

Apoi profesorul le cere sinonime pentru termenul *potecă*, şi se opreşte asupra câmpului semantic al cuvântului, construind cu elevii constelația semantică pe care o dezvoltă: Ce face un drum? (Uneşte/desparte.) De ce au apărut drumurile? (Oamenii au vrut să ajungă undeva ş.a.) Cu ce scop călătoresc oamenii? (De plăcere, din interes, din obligație, pentru că li se impune.) Ce credeți că reprezintă drumul, călătoria pe această potecă strâmtă, pentru cel care vorbeşte în poezie?

Se stabilesc axele de lectură: oboseală, nelinişte, teamă, singurătate, tăcere, drum, viață.

Elevii au elaborat astfel răspunsul la întrebarea despre conținutul poeziei: „Un om singur se simte neliniştit şi obosit, pentru că a pornit la un drum despre care nu ştie unde duce şi al cărui scop nu-l cunoaşte, împins de cineva pe care nu-l poate identifica."

Elevilor li se reaminteşte că, într-o poezie, cuvintele ascund altceva față de sensul din limbajul obişnuit. Astfel, se pot pune întrebări de tipul: *Ce ar putea semnifica acest drum? Ce expresii în care apare cuvântul acesta mai cunoaşteți?* Elevii identifică apoi cu uşurință metafora, simbolul drumului: *Prin ce se deosebeşte o potecă de un drum? De ce este îngustă?* etc.

16.3. Harta subiectivă a lecturii

Aceasta este o strategie de parcurgere secvențială a unui text liric, descriptiv sau narativ, care pleacă de la ideea că fiecare cititor parcurge drumul cărții într-o manieră proprie.

1. **Activități preliminare:**

- decuparea textului de către profesor în tablouri/secvențe; anunțarea obiectivelor activității;
- prezentarea paşilor demersului: la sfârşitul fiecărei secvențe, elevii vor reprezenta experiența de lectură pe care au avut-o, prin desen/fragmente de text/comentarii.

2. **Activitatea propriu-zisă**: activitatea poate fi deschisă printr-o invitație de tipul „Lectura este un drum prin lumea textului. Notați, desenați ce vedeți, ce auziți, ce simțiți, de ce anume vă amintiți"[81].

Lectura primului tablou şi relectura, realizate de profesor; reprezentarea, de către elevi, prin cuvânt sau desen, a imaginilor care au impresionat/au şocat/au rămas întipărite în memorie, a sentimentelor şi gândurilor pe care le-a trezit lectura; lectura tablourilor următoare şi reprezentarea lor; confruntarea experienței de lectură; elevii vor repovesti drumul după modelul: *La început am văzut/am auzit/am simțit/mi-am amintit; apoi am văzut* sau *Pentru mine, textul vorbeşte despre...*

Discuția va aborda mai întâi modurile în care elevii au perceput aceeaşi secvență; apoi vor fi ascultate istoria unor lecturi şi semnificațiile globale pe care elevii le atribuie textului; notarea semnificațiilor globale se va face pe o foaie-martor, care va fi folosită în ora de interpretare.

3. **Reflecția asupra paşilor parcurşi** şi evidențierea asemănărilor şi deosebirilor existente în lecturile elevilor.

16.4. Jurnalul cu dublă intrare

O altă metodă folosită este cea a jurnalului cu dublă intrare, prin care cititorii stabilesc o legătură strânsă între text şi propria lor curiozitate şi experiență. Jurnalul dublu reprezintă o tehnică de receptare şi interiorizare a textului, cu un grad ridicat de implicare a elevului, făcând din cititor un colaborator al autorului. Jurnalul cuprinde două rubrici. Elevii notează în partea stângă răspunsurile la sarcinile de lucru de la punctul a), iar în partea dreaptă, pe cele de la punctul b).

[81] Alina Pamfil, *op. cit.*, p. 123.

a) **Lumea mea**

- Ce expresii ți-au atras atenția? Ce imagini? Ce întâmplări?
- La ce te-ai gândit în timpul lecturii?
- Ce întrebări ți-au venit în minte?
- Rescrie un enunț/fragment scurt care ți se pare reprezentativ pentru mesajul operei.

b) **Lumea textului**

- Prin ce mijloace a reuşit autorul să-ți capteze atenția?
- Ce elemente au stat la baza asociațiilor pe care le-ai făcut?
- De ce crezi că te-ai gândit la acele elemente şi nu la altele?
- Îți oferă textul răspuns la întrebările care ți-au venit în minte?
- Ce s-ar putea schimba în acest text?
- Ce ai vrea să fie spus altfel?

16.5. Agenda în trei părţi sau jurnalul triplu

Agenda în trei părți sau jurnalul triplu este o tehnică asemănătoare jurnalului dublu, dar se deosebeşte de aceasta prin secțiunea a treia, care va conține corespondența elevului cu profesorul.

Cele trei părți ale agendei cuprind:

1. Titlul textului/citatul/secvența pentru comentare.
2. Gânduri, idei postlectorale/gânduri rezultate din discuții.
3. Corespondența elev-profesor. Elevul îi adresează întrebări profesorului, iar acesta vine cu sugestii.

16.6. Lasă-mă pe mine să am ultimul cuvânt

Această activitate ajută reflecția care urmează după lectură. Constă în discutarea, în clasă, a unui text literar. Poate fi şi o formă de verificare sau de stimulare a lecturii suplimentare.

Etapele:

1. Elevii vor extrage unul sau mai multe citate care li s-au părut interesante sau cu potențial mare de comentare.
2. Fiecare elev scrie citatul pe o foaie de hârtie, menționând şi pagina de unde l-a extras.
3. Pe verso, scrie un comentariu al citatului: poate fi de acord cu ideea exprimată, o poate dezvolta sau contrazice.
4. Elevii îşi aduc foaia cu citate la oră şi profesorul îi cere unuia dintre ei să citească fragmentul ales, cu voce tare, dar nu şi comentariul.
5. După parcurgerea citatului, profesorul le cere altor elevi să-l comenteze. Îl poate comenta şi profesorul.
6. În încheiere, profesorul îi cere elevului să citească propriile comentarii cu voce tare, după care nu mai urmează nici un fel de discuții. Elevul care a ales citatul are ultimul cuvânt.

Prin intermediul acestei metode este încurajată implicarea elevilor mai tăcuți, mai timizi, care nu au suficientă încredere în forțele proprii.

Reținerea de la orice fel de comentarii şi discuții este condiția reuşitei acestei metode.

16.7. Jurnalul de lectură

Trezirea interesului şi modelarea atitudinii față de lectura textelor literare, în vederea formării unui cititor „adult", reprezintă un deziderat important al profesorului de limba română, care se trezeşte, din ce în ce mai des, cu reacția de indiferență sau chiar de respingere a elevului pus în fața listei de lecturi suplimentare. O parte din vină le revine însă chiar unora dintre profesori, care au practicat şi mai practică încă procedeul caietului de lecturi suplimentare, cu rezumate şi caracterizări de personaje, mari consumatoare de timp şi favorizând frauda (copierea).

În plus, cerința de a redacta rezumate are efecte negative asupra formării deprinderii de rezumare corectă, ştiind că acest tip de text presupune reguli foarte bine stabilite, care sunt greu de respectat şi care ridică adesea probleme. Decurg de aici două consecințe nefaste:

1. elevul redactează rezumate incorecte, eludând multe reguli;
2. lectura devine o corvoadă care îi cere să scrie mult şi... sec.

Lectura trebuie să-şi valorifice virtuțile, funcțiile, care fac din opera literară o mediatoare între elev şi lume, stabilind un dialog între cititor şi propriile emoții, între cititor şi text. Lectura trebuie să producă plăcere şi să fie un proces personal, activ şi creativ. Înlocuirea cu fişe de lectură semidirijată, care să-i dea elevului posibilitatea de a se exprima şi de a alege forma de prezentare proprie, oferă premisele pentru realizarea acestor funcții. Forma jurnalului pe care o propunem valorifică în principal lectura inocentă, dar deschide şi drumul către cea interpretativă.

Structura unei fişe de lectură pentru un text epic

Titlul.....
Autorul.....
Editura.....

Sarcini obligatorii:

După lectura unei opere epice, răspunde la următoarele întrebări:

1. Mi-a plăcut/nu mi-a plăcut. De ce? (evitați formulările care se potrivesc pentru orice fel de operă, de tipul „Mi-a plăcut pentru că a fost frumoasă/interesantă" etc.). Cât ai citit din ea? Te-a dezămăgit? Aşteptai mai mult/altceva?
2. Personajele care mi-au plăcut, care m-au impresionat (plăcut/neplăcut) sunt... Cu cine ai vrea să semeni? Dar să nu semeni?
3. Consideri că există ceva comun între tine/una dintre cunoştiințele tale şi vreunul dintre personaje? Dacă da, ce anume?
4. Dă exemplu de o situație în care tu ai fi procedat altfel. Motivează-ți opțiunea.
5. Relatează succint o întâmplare care te-a emoționat sau care ți-a amintit de ceva cunoscut.
6. Sfârşitul te-a surprins? Dacă da, de ce? Te aşteptai la altceva? Dacă nu, de ce?

Sarcini opționale:

Răspunde, la alegere, la trei-patru întrebări sau rezolvă trei-patru sarcini din lista de mai jos:

1. Scrie o scrisoare personajului preferat/detestat.
2. Realizează un scenariu pentru benzi desenate, reprezentând un episod sau mai multe.
3. Redactează un rezumat (de 10 rânduri) care ar putea fi aşezat pe coperta a IV-a a cărții respective.
4. Redactează o listă cu întrebări adresate autorului, personajelor, colegilor, profesorului, pe marginea celor citite.
5. Realizează caracterizarea unor personaje.
6. Realizează interviuri imaginare cu personajele, cu autorul (cel puțin trei întrebări).
7. Realizează o hartă a locurilor unde se desfăşoară acțiunea.
8. Realizează un proiect de copertă şi ilustrații pentru text.
9. Scrie scenariul posibil al unei piese pe care ai vrea s-o interpretezi (adaptând textul literar).
10. Alege o scenă din text şi rescrie-o, schimbând naratorul.
11. Alcătuieşte un alt început sau final pentru opera respectivă.
12. Alcătuieşte o listă de citate reprezentative pentru textul dat, însoțindu-le de scurte comentarii.

Jurnalul de lectură

Structura fişei de lectură pentru un text liric

Titlul poeziei.....
Volumul din care face parte.....
Autorul.....
Editura.....

Pentru o operă lirică, răspunde, **obligatoriu**, la întrebările (cerințele) următoare:

1. Mi-a plăcut/nu mi-a plăcut. De ce? (evitați formulările care se potrivesc pentru orice fel de operă, de genul *Mi-a plăcut pentru că a fost frumoasă/interesantă* etc.). Cât ai citit din ea?

2. Numeşte sentimentul/sentimentele pe care ți le-a trezit lectura ei.

3. Rescrie versurile care ți s-au părut mai dificil de înțeles şi încearcă să-ți explici de unde provine dificultatea. Ai încercat să o depăşeşti? Cum?

4. Ai mai citit şi alte poezii de acelaşi autor? Prin ce se aseamănă/deosebeşte aceasta de ele?

5. Ai mai citit şi alte poezii, de alți autori, în care să se prezinte aceeaşi stare sufletească, aceleaşi sentimente sau idei comune? Numeşte-le.

6. Ce întrebări sau curiozități ți-a trezit poezia?

7. Ți-a amintit textul de ceva cunoscut? Un moment din viața ta, o emoție pe care ai trăit-o, un vis pe care l-ai avut etc.

Răspunde, **la alegere**, la trei-patru întrebări sau rezolvă trei-patru sarcini dintre cele de mai jos:

1. Care este compoziția textului (număr de strofe, tipul lor, rima, ritmul)?
2. În câte tablouri s-ar putea împărți poezia? Dă-le câte un titlu!
3. Care sunt citatele pe care ți-ar plăcea să le rescrii? De ce?
4. Ce întrebări ai adresa pe marginea textului: autorului, colegilor, profesorului?
5. Ce legătură există între titlu şi conținut?
6. Ce alt titlu ai propune tu?
7. Realizează o copertă pentru volumul din care face parte poezia şi ilustrează-l grafic.
8. Imaginează-ți, dacă poezia descrie un peisaj, ce evenimente ar putea avea loc acolo.
9. Ce muzică ți se pare că ar fi potrivită pentru un fond sonor?
10. Creează harta subiectivă a lecturii.

Alte tipuri de jurnale de lectură[82]:

- filă cu lista cărților citite;
- filă cu lista cărților pe care elevul doreşte să le citească sau care au fost indicate de profesor ca lecturi suplimentare;
- pagini de lectură datate;
- pagină liberă, la sfârşitul notelor despre text, pentru comentariile profesorului.

Fila cu lista cărților poate cuprinde, alături de autor, titlu, editura, şi anul de apariție şi numărul de pagini al cărții, data când a început/încheiat lectura, gradul de dificultate şi o evaluare a cărții, în puncte, apreciere realizată pe o scală ce poate fi decisă de clasă.

Filele cu noțite de lectură pot fi împărțite în două coloane: prima cuprinzând citate din text sau rezumatul unor secvențe, iar a doua comentarii pe marginea lor. Aceste file pot fi urmate de secțiuni care să cuprindă concluzii de lectură.

Crearea unui blog literar – permite postarea de sunete, filme, imagini.

16.8. Substituirea

Reprezintă o formă a jocului de rol, prin care elevii sunt puşi să empatizeze cu personajul. Li se cere să se gândească la o întâmplare semnificativă pentru viața personajului.

La începutul orei, profesorul le înmânează un desen în care apare un omuleț căruia nu i se văd decât mâinile, conturul corpului, inima şi picioarele.

Pe grupe, elevii vor decide să scrie următoarele:

- în dreptul inimii – ce a simțit personajul în momentele respective;
- în zona capului – ceea ce a gândit despre ce s-a petrecut;
- în dreptul picioarelor – personaje implicate care l-au ajutat sau ar fi putut să-l ajute sau la cine, la ce ar fi renunțat (la ce ar fi dat cu piciorul);
- în dreptul mâinilor – persoanele, obiectele asupra cărora îşi exercită puterea, dominarea.

[82] Alina Pamfil, *op. cit*., pp. 115-116.

16.9. Tehnica Sherlock Holmes

Acest procedeu constă în căutarea adevărului printr-un demers detectivistic, bazat pe analogii. Ancheta poate viza:

a. **Nivelul intratextual**, prin reconstituirea, explicarea, găsirea unor cauze, a unor filiații privind evenimente/atitudini. De exemplu, inventarierea indiciilor pe care le găseşte Vitoria Lipan de-a lungul traseului parcurs, precum şi a greşelilor pe care le fac suspecții.

b. **Nivelul intertextual**, prin reconstituirea titlului, prin încercarea de a identifica cine ar putea fi destinatarul unui text (o scrisoare, de pildă), autorul acestuia etc.

Elevii vor primi un material fără titlu sau subtitlu, dar cu spațiul liber în locul acestora. Vor citi materialul şi vor decide asupra unui titlu potrivit: indicii vor fi: tema, autorul, ciclul de poezii (texte din care face parte etc.). Le putem cere, de asemenea, să dea câte un titlu pentru fiecare paragraf.

Variantă: în căutarea autorului, a speciei

Atunci când obiectivul operațional al lecției vizează să identifice mărcile stilului individual al autorului sau recunoaşterea unor specii literare, profesorul poate recurge la tehnica sus-numită, care constă în realizarea următoarelor operații:

1. Elevilor li se distribuie un text nu prea mare şi li se dă sarcina să-l citească.

Textul trebuie ales cu grijă, în funcție de scop: dacă se urmăreşte recunoaşterea unor specii, se vor da fragmente reprezentative, conținând indicii asupra unor concepte metatextuale (sfârşitul unui roman cuprinzând numărul ultimului capitol, un fragment descriptiv cu multe indicații biografice, un deznodământ fericit pentru basm cu personaje tipice etc.). Fragmentul va trebui astfel ales, încât să nu anunțe prea explicit autorul, dar nici să fie total lipsit de indicii asupra lui.

2. După ce textul a fost citit, în decurs de 3-5 minute elevii trebuie să scrie ce cred despre autor: *Când (în ce ani sau secol) e scris textul? Ce vârstă are autorul? Este bărbat sau femeie? Cine e autorul? De ce etnie ține?* etc., apoi să discute în grupe.

3. Elevii îşi citesc afirmațiile şi argumentele. În funcție de vârsta şi nivelul lor cognitiv, se va insista asupra indicilor textuali cu privire la personaje (copii/adolescenți/personaje istorice etc.), la tipul de caracterizare (amplă sau succintă), la mediul descris (rural, urban), la tonalitate (comică, ironică, sarcastică, lirică), epocă, mişcare culturală, curent literar etc. Profesorul dirijează discuția către sesizarea unor particularități reprezentative pentru scopul propus. Când argumentele se epuizează sau discuția revine în acelaşi loc, profesorul divulgă personalitatea autorului şi specia din care face parte fragmentul respectiv. Elevii recitesc textul, găsesc argumente care le-au scăpat inițial, apoi generalizează investigația.

16.10. Axiologia textului

1. Subliniază 3 dintre valorile de bază promovate de textul X:

a. adevărul;
b. frumosul;
c. sănătatea;
d. ascultarea (bunul-simț);
e. sentimentul de familie;

f. libertatea;
g. politețea;
h. urmărirea idealului;
i. nevoia de a lăsa ceva posterității;
j. respectul pentru viață;
k. altruismul;
l. credința;
m. dragostea filială;
n. valorile materiale, banii.

Comentează în câte un enunț aceste valori în raport cu mesajul textului.

2. Exprimă-ți părerea despre felul cum a fost realizată narațiunea dată ca text literar, ca măiestrie a scriitorului.

3. După părerea ta, comportamentul personajului reflectă:

a. puterea;
b. dreptatea;
c. linguşeala;
d. superioritatea;
e. mândria;
f. sărăcia;
g. viclenia.

Observație! Lista poate fi completată şi de voi.

17. DIFICULTĂŢI ÎN REALIZAREA COMPREHENSIUNII

Accesul la sens nu este întotdeauna facil. Lectura în sine poate genera dificultăți, de vreme ce uneori acelaşi mesaj transmis oral este înțeles, în timp ce transmis în scris ridică dificultăți. Problemele pe care le ridică procesul comprehensiunii îşi pot avea izvorul:

1. la elevi, fiind de ordin:

a. **cognitiv**: elevii prezintă dificultăți în cunoaşterea, decodarea cuvintelor. Elevii cu ritm mai lent în înțelegerea cuvintelor rezolvă greoi testele de completare a unor texte lacunare cu informații din textul dat (nu sesizează corect ierarhia de idei), reperează şi asociază cu dificultate informații distanțate sau disociază informații apropiate, dar separate prin virgulă. De asemenea, unii elevi nu sesizează corect raportul dintre referenți şi semnificanții lor, recunosc greu anaforele, conectorii logici, ceea ce-i împiedică să identifice cauza, efectul şi succesiunea întâmplărilor;

b. **cultural**: textele care vehiculează stereotipii culturale/metatextuale/permit un grad de înțelegere mai mare, în măsura în care acestea (stereotipiile) sunt cunoscute de elevi. În cazul în care apar multe referiri la stereotipii culturale, înțelegerea textului ar putea fi îngreunată de existența unei disparități culturale mari în rândul elevilor, care provin din medii sociale şi familiale diferite, având istorii personale diferite, realitate de care profesorul trebuie să țină cont.

2. la textul însuşi:

a. textul refuză intenționat accesul imediat la sens, ducând cititorul pe piste false, întârziindu-i revelațiile (suspansul, textul polițist, literatura ermetică etc.);

b. textul refuză neintenționat accesul imediat la sens, din cauza unor deficiențe de paginare şi de organizare: nu are titluri, ideile nu sunt dispuse în paragrafe.

Pentru dezvoltarea competenței de înțelegere a textului la elevi, trebuie evitate două situații:

- alegerea unor texte care să pună dificultăți, fie şi minimale, privind lizibilitatea;
- alegerea unor texte cu un grad mare de ininteligibilitate.

Dificultățile în realizarea acestei sarcini provin din neînțelegerea textului, din sărăcia vocabularului sau reflectă slabe competențe de scriere.

17.1. Verificarea înţelegerii unui text

Verificarea înțelegerii se va face prin solicitarea unor răspunsuri elaborate pe baza unor criterii de evaluare, grupate pe niveluri, în funcție de felul cum a fost rezolvată sarcina. Întrebările pot viza:

1. gradul de înțelegere a textului şi folosirea acestuia pentru a-şi justifica opiniile, măsura în care este înțeles raportul dintre toate părțile. Înțelegerea textului se poate realiza la următoarele niveluri:

e. elevul prezintă textul în mod logic şi nuanțat, având ca suport toate detaliile sau un număr mare de detalii, dovedind interiorizarea lui;

f. elevul prezintă textul în mod logic, având ca suport detalii, folosind citate pertinente;

g. elevul prezintă textul în mod logic, dar secvențial, fără citate, fără descrierea atmosferei;

h. elevul prezintă textul fără respectarea sau cu respectarea parțială a succesiunii evenimentelor;

2. capacitatea de a face legături între textul dat şi cunoştințele sale anterioare (enciclopedice sau experiențe de viață). Niveluri de realizare:

a. elevul identifică două sau mai multe posibilități de a reacționa; realizează legături complexe;

b. elevul realizează legături logice, clare şi evidente;

c. elevul realizează legături vagi;

d. elevul nu realizează nicio legătură pertinentă.

18. GRILĂ DE LECTURĂ OPERAŢIONALĂ PENTRU RECEPTAREA TEXTULUI LITERAR NARATIV

Receptarea este reacția cititorului la lectura unui text literar şi actualizarea sensului cu care a fost învestit, sens pe care cititorul îl poate completa şi îmbogăți.

Virtuțile formative/educative ale textului epic sunt deosebite, deoarece acest gen propune cititorului o multitudine de aspecte de viață, cu un bogat conținut de idei, din care se pot învăța multe, precum şi modele variate de personaje purtătoare ale unor mesaje moralizatoare. Mai mult decât alte tipuri de texte, la nivel gimnazial în special, cel narativ, prin atracția pe care o exercită, contribuie la formarea abilităților de cunoaştere a lumii şi de autocunoaştere şi, implicit, sporeşte competențele comunicative ale elevilor.

Rolul profesorului în a facilita apropierea elevilor de text şi înțelegerea acestuia este foarte important, adesea chiar indispensabil, dar e bine să nu se creeze o dependență de profesor, ci, treptat, acesta să-l sprijine, să-l ajute pe elev să se comporte ca un lector avizat. Pentru accelerarea acestei autonomii, profesorul trebuie să-i ofere elevului o grilă de lectură, cu un grad mare de aplicabilitate, grilă care va fi adaptată vârstei şi cerințelor programei. Prin aceasta, elevul va fi în posesia unor instrumente de lucru care îi permit accederea la înțelegerea textului. De aceea, grila trebuie înțeleasă mai degrabă ca o propunere, ca un instrumentar de strategii prin care elevul interoghează textul, dependent de personalitatea şi cultura cititorului, de momentul lecturii, de gradul de implicit conținut.

Studiul textului epic îi oferă profesorului, pe lângă multiple valențe educative, condiții favorabile pentru dezvoltarea celor patru deprinderi integratoare (audierea, vorbirea, lectura şi scrierea), pentru studierea gramaticii în plan funcțional şi pentru îmbogățirea vocabularului. În ceea ce-i priveşte pe elevi, textul narativ le prilejuieşte o gamă complexă de emoții şi sentimente, prin întâlnirea cu nenumărate situații de viață, care ilustrează tipuri diferite de comportamente umane, fiind în acelaşi timp şi o sursă originală de informare şi de conturare a unui orizont axiologic, prin raportarea ideilor şi valorilor proprii la cele transmise de text.

Predarea-asimilarea operei epice presupune din partea elevilor identificarea valorilor etice şi culturale pe care textul le vehiculează şi stimularea activităților de comunicare prin exprimarea impresiilor şi preferințelor, precum şi prin formularea de întrebări prin care elevii să intre în dialog, într-o dispută, pornind de la operele epice citite. În realizarea acestor obiective, de factură diversă, se impune folosirea de procedee şi metode de abordare diferite, fără a pierde din vedere că, dacă o lectură inocentă poate favoriza exprimarea unor impresii şi, eventual, identificarea unor valori (la nivel mai mult sau mai puțin empiric), singura capabilă să permită argumentarea lor este lectura pertinentă a particularităților textuale, care favorizează realizarea de corelații la nivel superior.

Conform principiului care cere luarea în considerare a particularităților de vârstă şi individuale, căruia i se adaugă cel al însuşirii durabile a cunoştințelor esențiale, abordarea conceptelor ce se constituie în axe de receptare a unui text epic reprezintă un proces ce se prezintă concentric, prin rafinarea celor de bază din clasele gimnaziale şi apariția altora noi, în clasele liceale.

După o discuție orientativă care constituie o introducere în cadrul propriu al textului, prin apelarea la memoria afectivă a elevilor, pentru a le stârni interesul, în lecția de receptare a textului narativ, profesorul va urmări familiarizarea treptată a elevilor cu o grilă specifică acestui tip de text, care se distinge ca o formă de discurs caracterizat printr-un mod specific de organizare, constând în înglobarea următoarelor elemente:

I. Acțiunea

Ce se întâmplă? Unde? Când?

Încă de la primele contacte ale elevului cu textul epic, acesta trebuie să sesizeze structura de bază a tipului de text: **acțiuni** articulate în jurul unui personaj, care are o problemă pe care trebuie să o rezolve, luptând pentru atingerea acestui scop.

a. Aşa cum are ea loc (**istoria**)

Înțelegerea acestei componente este punctul de plecare în receptarea oricărui text narativ. Se va puncta faptul că nu există narațiune fără o succesiune, o ordonare **temporală şi cauzală** a întâmplărilor. „O acțiune presupune în mod esențial o transformare: trebuie să existe o situație inițială, o schimbare care implică o răsturnare şi un deznodământ."[83] Această succesiune a evenimentelor, dependente unele de altele, determină o organizare pe verticală a textului, fapt ce va permite diferențierea narațiunii de descrierea unor acțiuni.

Observație! Evenimentul reprezintă o întâmplare semnificativă.

b. Aşa cum este prezentată în text (**fabula**)

Ordinea întâmplărilor poate coincide sau nu cu cea a prezentării lor în text. După înțelegerea literală, elevii trebuie să descopere schema narativă a textului şi să realizeze distincția dintre acțiuni/evenimente şi modul în care sunt relatate acestea.

În plan acțional, la nivel gimnazial, înțelegerea conceptului se va materializa prin operații de identificare a momentelor subiectului, a particularităților acestora, prin redactarea unor texte scurte, pornind de la textul de bază. Interesează, de asemenea, ca elevul să sesizeze coerența internă a textului, urmărind felul în care episoadele se leagă între ele: alternanță, înlănțuire, intercalare.

Ca orice operă literară, şi cea epică, produs al imaginației, trebuie citită ca fiind rodul unor convenții, a unui pact între autor şi cititor. Prin modul în care o construieşte, autorul îi poate conferi mai mult sau mai puțin iluzia unei lumi adevărate, creând un univers analog celui real, sau un univers care se îndepărtează mult de realitate, o lume neverosimilă. Indiferent de gradul ridicat sau redus de verosimilitate, elevul trebuie să recunoască regulile care conferă coerență internă acțiunii.

Lectura atentă a textului îi va permite cititorului să sesizeze intenția autorului de a crea iluzia unei lumi reale, mai ales în cazul în care acesta apelează la strategii de tipul jurnalului găsit sau se estompează în spatele ipostazei de martor etc.

Circumstanțele spațiale şi temporale

Acțiunea se desfăşoară într-un cadru spațial şi temporal. Un lector competent va trebui să observe particularitățile circumstanțelor în care se produce aceasta, nu pentru o simplă inventariere, ci pentru corelarea informațiilor pe care le oferă în vederea înțelegerii textului.

Particularități referitoare la timp

Elevii vor fi ghidați să urmărească:

- ordinea întâmplărilor; durata acestora; gradarea ascendentă/descendentă a lor;

[83] Jonathan Culler, *Teoria literară*, Editura Cartea Românească, Bucureşti, 2003, p. 98.

- caracterul direct, indirect sau implicit (prin aluzii) al modului de construire a timpului; timpul poate fi exprimat prin indici temporali foarte exacți, poate fi aproximat prin referințe la fenomene precum îmbătrânirea personajelor, transformările suferite de spațiu, evenimente de semnificație culturală sau istorică etc.;
- constituirea evenimentelor pe o axă a timpului; exprimare precisă, vagă, simbolică a timpului; corespondența/relația dintre timpul povestirii şi cel al discursului (al modului cum sunt relatate acțiunile). Se poate povesti o singură dată ceea ce s-a întâmplat de *n* ori sau se poate povesti de *n* ori ce s-a întâmplat o dată (povestirea iterativă);
- rolul indicilor temporali în economia povestirii; reconstituirea unor episoade din trecut în cadrul unei narațiuni prezente, anticiparea altora, încălcarea legilor temporale prin fenomene de înghețare, accelerare, încetinire, inversare, comprimare şi dilatare a timpului.

Studierea specificului temporal trebuie corelată cu elemente de natură lingvistică, cum ar fi jocul timpurilor verbale (folosirea prezentului atenuează distanța cititor-acțiune evocată), modalitățile lingvistice de exprimare a timpului (complemente circumstanțiale) şi folosirea unor arhaisme etc.

Particularități referitoare la spațiu

1. **Rolul indicilor spațiali**:
- deplasarea în spațiu a personajelor redată prin **verbe de mişcare** (a merge, a veni, a se duce, a se deplasa);
- aşezarea în spațiu (**decor** şi **poziționare**) a obiectelor/personajelor redată prin verbe statice (a se găsi, a se afla, a sta, a locui, a fi); prin **complemente circumstanțiale de loc**: (exprimate prin adverbe de loc sau substantive cu prepoziție).

2. **Tipul de spațiu**: real, fictiv, natural, cultural; închis/deschis; bine/vag precizat.

3. **Modul de descriere**

Întrebări esențiale care se pot pune referitoare la spațiu: *Cum este el reprezentat?* (panoramic, travelling, orizontal, vertical, în ansamblu, cu insistență pe detaliu etc.), *De ce s-a optat pentru un astfel de spațiu?, Ce alternative ar mai fi putut avea?, Ce corelații se pot stabili între spațiu şi personaje?*

Identificarea şi interpretarea spațiului este sprijinită la nivel lingvistic de sesizarea câmpurilor semantice, a semnificației unor toponime, a prezenței unor regionalisme, elemente de argou/jargon sau neologisme.

4. **Prezența conflictului**

Noțiunile de secvență narativă şi episod, componente ale textului epic, se leagă de un alt concept: cel de conflict narativ.

Înțelegerea textului se rafinează prin sesizarea **tipului de conflict**, care se poate clasifica în funcție de mai multe criterii:
- după natura conflictului, se poate vorbi despre conflict de valori/interese/sentimente etc.;
- după ponderea în desfăşurarea acțiunii, identificăm un conflict principal/secundar;

- după raportul eului cu lumea: conflict interior (între sine şi sine) şi exterior: între sine şi un alt individ, între sine şi societate (conflictul familial, interetnic, politic, religios), între sine şi Dumnezeu.

II. Instanțele comunicării narative

Cine vorbeşte? Cui? Cine participă la acțiune? De ce? Cu ce scop?

Autorul este o persoană concretă, cu existență reală, independentă de cea a operei literare pe care a creat-o. De multe ori, identitatea sub care este cunoscut de către cititori (numele) nu are suport în realitate, el semnându-şi cartea cu un pseudonim (nume fals, ales după diverse criterii, de exemplu locul de naştere, pentru Delavrancea).

Uneori, autorul îşi face simțită prezența în text prin diverse aluzii, manifestându-se ca un complice al cititorului.

Naratorul reprezintă vocea predominantă în text, cel care relatează întâmplările fără să aibă o existență reală, fiind doar delegat de autor cu această sarcină. Orice text narativ cuprinde obligatoriu un narator, chiar dacă prezența acestuia este mai puțin explicită, estompată. Predarea acestui concept se va face strâns legat de cea a noțiunii de autor. Interesează: cine vorbeşte (povesteşte).

Naratarul reprezintă, ca şi naratorul, o entitate fictivă, corespunzând oarecum lectorului în perechea autor/cititor. Se identifică uşor în cazul monologurilor interioare, în care naratorul devine şi naratar, ca şi în discursul epistolar, când destinatarul este fictiv.

Tipuri de naratori

- După rolul în acțiunea relatată, naratorul poate fi: omniscient, participant, martor, transmițător, confident.

O definire a naratorului se face şi în funcție de raporturile cu personajele.

- După gradul de implicare în acțiunea relatată, vorbim de narator: obiectiv/subiectiv.

Distincția dintre cele două tipuri de naratori este dată şi de folosirea specializată a persoanei gramaticale, criteriul cel mai accesibil prin care elevii identifică tipul de narator.

Relatarea subiectivă presupune implicarea afectivă a naratorului, evidențiată în text prin emiterea unor opinii, judecăți, aprecieri față de cele relatate. Naratorul la persoana I nu poate fi decât subiectiv, deoarece relatează întâmplările aşa cum le-a receptat el, cum şi le aminteşte, în funcție de starea pe care acestea i-au produs-o.

Relatarea obiectivă se realizează la persoana a III-a şi presupune prezența unui narator omniprezent pe tot parcursul derulării evenimentului. Perspectiva sa este unică, existența unui astfel de narator se corelează cu redarea cronologică a acțiunilor, cititorul înaintând în lumea cărții odată cu personajele.

Implicarea naratorului în text se poate evidenția şi prin:

- sesizarea dialogului pe care îl deschide cu cititorul prin folosirea persoanei a II-a, prin propoziții exclamative, interogative, ziceri tipice sau inserția unor proverbe etc.;
- prin intervențiile apreciative, care nu aparțin nici cititorului, nici autorului.

Perspectiva

Acțiunea este conturată de firele narative care prezintă aceeaşi poveste, în moduri diferite însă, în funcție de persoana care vorbeşte. Prin convenție, orice fir narativ are un narator, care poate fi plasat în afara poveştii sau în cadrul acesteia, ca personaj.

Este foarte important ca elevul (de gimnaziu sau de liceu) să sesizeze în orice text (nu doar în cel literar) al cui punct de vedere este prezentat. Uneori persoana care vorbeşte (naratorul) prezintă lucrurile, întâmplările, personajele din punctul său de vedere, alteori filtrează povestirea prin conştiința altui personaj/altor personaje.

În teoria literară, punctul de vedere din care sunt percepute faptele poartă numele de focalizare. Tipuri de focalizare:

- focalizare zero: naratorul este omniscient, furnizând toate detaliile privitoare la psihologia personajelor; vede şi ştie tot trecutul personajelor, sentimentele şi intențiile acestora;
- focalizare internă: naratorul este personaj (are viziune limitată) sau prezentarea se realizează din perspectiva unui martor.
- focalizare externă: naratorul nu face parte din poveste; este un observator exterior, care descrie faptele, fără a face judecăți sau comentarii. Acest tip de focalizare favorizează crearea suspansului.

Profesorul va insista asupra diferențelor dintre cele două instanțe narative, subliniind faptul că autorul are o viziune de ansamblu asupra conținutului, că el este cel care concepe opera, inclusiv pe narator, şi alege modalitățile de a opera cu tehnicile narative. Pentru a face mai clară distincția, elevilor li se pot propune spre lectură texte în care naratorul aparține altor regnuri: *O curcă romanțioasă*, de Duiliu Zamfirescu, *Părerile despre viață ale motanului Murr*, de E.T.A. Hoffmann sau *Motanul încălțat*, de Ludwig Tieck.

Personajele

Alături de categoria acțiunii, personajele constituie principalul centru de interes al literaturii de ficțiune.[84] Ele sunt construite ca o cvasi-persoană care realizează acțiunea, participă sau o suportă, care joacă rolul imaginat de autor. Persoane fictive în raport cu lumea reală, acestea capătă contur şi consistență în lumea ficțională, unde, pentru a crea iluzia realității, autorii le conferă un aspect fizic, o identitate (nume, un mod de a vorbi, de a se comporta, de a se îmbrăca, o stare civilă).

În înțelegerea şi interpretarea unui text epic/dramatic, un rol important îl are sesizarea rețelei care se formează între personaj şi celelalte personaje, a raporturilor dintre ele. Acestea sunt diverse: de opoziție (protagonistul/antagonistul), de ajutorare, cooperare (adjuvanți), tensionate, de neutralitate, de interdependență etc.

Din perspectiva ipostazelor în care apar, vorbim de relații simetrice (personajele au statut egal) şi relații asimetrice (subordonare). Din prisma afectivității, între ele se creează

[84] *Noul dicționar enciclopedic al ştiințelor limbajului*, Oswald Ducrot, Jean-Marie Schaeffer, Editura Babel, Bucureşti, 1996, p. 485.

rețele afective în care se regăsesc sentimente şi atitudini de o mare varietate: dragostea, ura, compasiunea, indiferența, grija, gelozia, respectul, autoritatea, supunerea etc.

Clasificarea personajelor se poate realiza după criterii diferite:

- locul şi importanța în operă: personaj principal (protagonist), personaj secundar, episodic, figurant, personaj simbolic. Personajul principal, eroul, se caracterizează prin aparițiile cele mai frecvente, dreptul la monologuri şi, de regulă, reprezintă valori pozitive;
- raportul cu realitatea: personaje fictive, personaje reale (cu rădăcină într-o existență reală); personaje fabuloase;
- raportul dintre *a fi* şi *a părea*: personaje care sunt ceea ce par şi care disimulează;
- semnificația morală: pozitive/negative;
- modul de constituire: individual şi colectiv;
- apartenența la un curent literar: personajul clasic, romantic, realist, suprarealist etc., fiecare cunoscând categorizări şi subcategorizări specifice (personaje „caractere", personaje „tipice");
- gradul de complexitate: simple/complexe; plate (cele care nu surprind niciodată)/rotunde;
- după rolul (funcția) în povestire: agentul (face acțiunea), destinatarul (beneficiarul), agresorul, donatorul, adjuvantul, aliații, eroul (cel care depăşeşte probele importante) şi falsul erou;
- după relațiile care se stabilesc: agentul (cel care face acțiunea), pacientul (care suportă consecințele acțiunii), influențatorul (prin tăinuire sau prin informarea eroului), adjuvanții, beneficiarul. Trebuie subliniat că rolurile de pacient şi de agent sunt de cele mai multe ori interschimbabile;
- după gradul de mobilitate: dinamic (în evoluție), static.

În funcție de nivelul clasei, se va efectua analiza procedeelor formale: „ascunderea portretului (masca, grima, travesti, quiproquo), *mise en abyme, Deus ex machina*, enigma portretistică, substituirea portretistică (actorul), seria portretistică (dublul), pulverizarea portretistică, personajul-oglindă".[85]

Construcția discursului narativ. Tehnici narative. Despre cine/ce se vorbeşte? Cum se povesteşte?

Distincția dintre subiect/acțiune (fabulă/povestire), dintre ordinea întâmplărilor care s-au petrecut şi felul/ordinea în care acestea sunt povestite se poate realiza şi la ciclul gimnazial, fără însă a folosi termenii metatextuali corespunzători.

Elevii vor fi îndrumați să observe modul/tehnicile cu ajutorul cărora este construit subiectul operei literare, adică vor fi ghidați să urmărească **tema operei** – răspunsul la ceea ce intuitiv putem formula prin *Despre ce se vorbeşte* într-un text sau pivotul în jurul căruia se articulează textul (un sentiment puternic, o criză de conştiință, momentul unei

[85] http://www.theatrales.uqam.ca/glossaire.html#P.

alegeri, tensiunea dintre două personaje etc.). Tema operei poate apărea explicit enunțată sau poate fi decodată de cititor. Un indiciu îl reprezintă frecvența şi dominanta câmpurilor lexicale. Alte probleme referitoare la temă: *Este metaforizată? Cum evoluează ea?*

Cum se povesteşte?

Elevii vor urmări:

- dacă este sau nu respectată ordinea logică a desfăşurării momentelor acțiunii, dacă apar inversiuni, intercalări temporale (nu este obligatoriu ca opera să înceapă în ordine logică, cu momentul expoziționii). Dacă timpul enunțării nu este identic cu cel al povestirii, un text epic poate începe cu deznodământul sau cu un alt moment. La gimnaziu se poate evidenția prezența unor inversiuni, anticipări, acronii, prolepse (fără a se folosi metalimbajul). Un rol important în sesizarea incongruențelor dintre timpul enunțării şi cel al povestirii îl au alternanța, jocul, timpurile verbale folosite.
- modurile de expunere şi tipurile de discurs: direct/indirect/indirect liber: *Când şi cu ce scop se foloseşte vorbirea indirectă/directă/stilul indirect liber?* Narațiunea este modul dominant, acesteia adăugându-i-se dialogul, monologul şi descrierea. Într-o operă epică, descrierea se subordonează narațiunii, având următoarele funcții:
  a. de vizualizare: reconstituie obiectul, decorul, îi dă viață prin bogăția detaliilor;
  b. de dilatare: provoacă o aşteptare, creează suspans, o pauză, încetinind ritmul acțiunii;
  c. dramatică: face tranziția între două secvențe şi atrage atenția asupra unor elemente care permit ghicirea continuării;
  d. explicativă/simbolică: descrierea unor sentimente, prezentarea unor enunțuri cu caracter sentențios, aforistic; descrierile-portret;
- divizarea tipografică şi logică în părți, capitole şi fragmente mai mici;
- tehnicile narative folosite: evocarea, retrospectiva, povestirea în ramă, oralitatea stilului, gradarea acțiunii (ascendentă/descendentă), suspansul, stilul alert, dinamic. Modalitățile alese de scriitor pentru a simula intrarea imaginară a cititorului în lumea ficțiunii (folosirea formulelor tipice în basm, inserarea visului în cadrul narațiunii etc.);
- planuri narative: planul exterior (al întâmplărilor), planul interior (al trăirilor);
- particularități, precum existența comicului (umor/ironie/grotesc) şi tipurile sale sau modalitățile de realizare a lui;
- forme particulare ale epicului (speciile): epopeea, romanul, povestirea, nuvela, schița, interferența lor, dacă este cazul.

III. Viziunea despre lume. Sistemul de valori

Opera epică, prin acțiunile, sentimentele şi atitudinile prezentate, redă un punct de vedere asupra lumii (*Weltanschauung*), iar lectura ei se constituie într-o invitație la reflecție. Ca puncte de plecare pentru această reflecție, pentru identificarea sistemului axiologic vehiculat de operă, a modului de a vedea sau de a concepe lucrurile, pot fi puse întrebări de tipul:

- Ce tip de final (deschis/închis) prezintă textul? Ce semnificații are prezența unui epilog/prolog/motto?

- Există personaje asupra cărora se îndreaptă simpatia/antipatia autorului? Cărei clase sociale îi aparțin? Ce profesiuni exercită acestea? Are sau nu vreo semnificație apartenența socioprofesională?

Observație! Nu întotdeauna valorile sau opiniile vehiculate de personaje le reflectă şi pe cele ale autorului.

- Care credeți că este personajul cu care se identifică autorul sau pe care îl propune destinatarului spre identificare? Acesta se recunoaşte, de obicei, ca fiind cel prezent în planuri apropiate, de-a lungul mai multor episoade, participând la acțiuni pozitive;
- Care sunt acțiunile, sentimentele prezentate în mod apreciativ/depreciativ?
- În ce situații, relativ la ce evenimente/idei îşi exprimă naratorul părerile favorabile, defavorabile?
- Care ar fi, după părerea voastră, valorile pe care le promovează şi cele pe care le atacă, fie direct, fie prin intermediul personajelor?
- Cât de veridică/credibilă este acțiunea? Care este atmosfera degajată?
- Care este tonalitatea textului: lirică/ironică/patetică/sarcastică etc.?

Activități de receptare a textului epic

La predarea operei epice, s-au dovedit a fi stimulative următoarele sarcini:

a) **pentru imaginea speculativă**: „Să ne imaginăm Bucureştiul de altădată, de la sfârşitul secolului al XIX-lea; nimic din blocurile, din clădirile înalte de acum; nici urmă de zgomotul automobilelor; să privim oraşul dintr-o birjă" (la predarea nuvelei *Două loturi*, de I.L. Caragiale);

b) **pentru imaginea reproductivă**: „Reconstituiți din memorie imaginea unui sat pe care l-ați văzut prima dată" (înainte de lectura nuvelei *Moara cu noroc*, de Ioan Slavici);

c) **pentru vizualizarea structurală**: „În baza desenului dat (un desen grafic), imaginează-ți locul unde Dragoş-Vodă a luptat cu zimbrul" sau „Imaginează-ți cum arată casa lui Hagi-Tudose, în baza detaliilor din text" sau „Desenează planul satului Măgura Tarcăului, utilizând textul din romanul *Baltagul*, de Mihail Sadoveanu".

19. TEXTUL DRAMATIC. GRILĂ DE RECEPTARE

Opera dramatică are un statut aparte printre genurile literare, din cauza dublei sale valori: operă literară şi text destinat reprezentării pe scenă. Din această particularitate vor decurge o serie de trăsături care individualizează operele dramatice de celelalte opere literare, determinându-i pe unii critici chiar să le conteste apartenența la arta literară.

Cuvântul *teatru* provine din greacă, unde desemnează nu doar spectacolul în sine, ci şi edificiul în care are loc acesta. Termenul *dramatic* provine de la *dramă*, care înseamnă *acțiune*. Originea teatrului se găseşte în sărbătorile dedicate lui Dionysos. Între genul dramatic şi celelalte genuri literare există, pe lângă deosebirile ce-i conferă particularitate, şi anumite elemente comune.

Organizarea operei dramatice

I. Textul propriu-zis (**dialogul**), care aparține deopotrivă textului scris şi celui reprezentat.

II. Didascaliile (**metatextul**) cuprind referiri la reprezentarea pe scenă, informații referitoare la indicațiile scenice: mişcările, mimica şi gestica personajului, decor etc. Ele acționează ca un mijloc de control al autorului asupra regizorului.

Actul reprezintă unitatea cea mai lungă a piesei.

Scena este unitatea cea mai scurtă, subdiviziune a unui act. De obicei, intrarea şi ieşirea personajului sunt însoțite de schimbarea scenei. La alt nivel, al celui reprezentațional, termenul *scenă* mai comportă şi altă definiție: parte mai ridicată şi special amenajată în incinta unei săli de spectacole sau în aer liber, unde se desfăşoară reprezentațiile.

Textul dramatic mai poate fi structurat în **tablouri** sau în **cânturi.**

Instanțele şi specificul enunțării

Autorul creează opera dramatică, textul scris. În corelație cu acest termen nu se mai află cel de narator, ci termenul de **regizor**, acesta fiind cel care o reprezintă. În opera dramatică nu există narator, relația dintre autor şi cititori/spectatori se menține prin intermediul dialogului şi al didascaliilor.

Personajele se prezintă singure, autorul oferind informații suplimentare în cadrul didascaliilor. Caracterizarea personajului dramatic se realizează mai ales prin modalități indirecte. Interesează rolul lor, numele personajelor, ponderea în cadrul scenei, apartenența la o clasă socială, la anumite valori simbolice, diversele raporturi/relații care se stabilesc între ele etc.

Conflictul dramatic

În opinia lui Adrian Marino şi a altor teoreticieni, adevărata identitate a dramaticului este dată de existența conflictului.

Prezența unor texte destinate reprezentării pe scenă, lipsite de o structură conflictuală evidentă, în fapt lungi monologuri, piese parabolice, contrazice (aşa cum arăta Ducrov) această aserțiune. Adrian Marino notează că, pe lângă aventură şi acțiune, din câmpul dramaticului fac parte şi confruntările de idei, tensiunile şi antagonismele morale, conflictele şi dramele interioare, aşadar la baza operelor dramatice se află existența unui conflict de natură exterioară/interioară.[86] Familiarizarea elevilor cu o tipologie a conflictelor va contribui la înțelegerea textului:

- conflicte de natură exterioară sunt: conflictul dintre om şi natură, om şi societate, cel generat de contradicțiile dintre scopuri şi mijloace/de ciocnirea voințelor;
- conflictele de natură interioară (ale eului cu sine) sunt cele generate de ciocniri între sentimente şi rațiune; între conştient şi inconştient; între datorie şi vinovăție; libertate şi necesitate, pragmatism şi gratuitate, credință şi scepticism; laic şi religios, viață şi moarte etc.

[86] Adrian Marino, *Dicționar de idei literare*, Editura Eminescu, Bucureşti, 1973, p. 537.

Ca element constitutiv al conflictului, se poate numi existența a două sau mai multor forțe opuse, între care se stabilesc relații ostile, generând astfel un sistem de acțiuni şi reacțiuni. Ca şi în genul epic, între forțe se interpune un obstacol, o barieră sau o rezistență, iar din ciocnirea acestora se ajunge la un dezechilibru.

Dezvoltarea conflictului se realizează printr-o succesiune de evenimente, care formează **subiectul dramatic**. Precum se întâmplă în cadrul genului epic, conflictul şi elementele lui componente se conturează şi se dezvoltă pe măsură ce înaintăm în piesă, permițând identificarea momentelor subiectului, de la expozițiune la deznodământ. Conflictul dramatic va avea evoluții diferite funcții de specia în care poate fi încadrată opera: comedie, tragedie, dramă etc.

Timpul dramatic

Timpul dramatic este dat de relația dintre timpul reprezentării şi cel al istoriei trăite de personaj. Dintre categoriile timpului dramatic, importantă este durata. Acțiunea poate începe înainte de reprezentare, fiind evocată de personaje.

Spațiul

Spațiul scenic, decorul, deplasările personajelor, costumele reprezintă elemente esențiale. Spațiul poate fi deschis, închis, simplu, combinat sau simbolic.

Tipuri de discurs

I. Dialogul

Constituie modul de expunere dominant, forma de discurs în care accentul cade asupra destinatarului, acesta fiind dublu; pe de o parte, discursul se adresează direct personajelor (schimbul de replici dintre ele), iar pe de altă parte, indirect, dialogurile se adresează lectorului, spectatorului.

Modul în care este construit determină, influențează deopotrivă intriga şi psihologia personajelor. Dialogul dramatic este supus unei tensiuni create de faptul că acesta este un text scris destinat nu doar pentru a fi spus, ci şi pentru a fi pus în acțiune, într-o situație.[87]

Funcțiile dialogului

1. De a informa

a. asupra acțiunii: dialogurile au rolul de a concentra acțiunea sau, prin tipul de replici utilizat, îl invită pe lector/spectator să identifice tipul de acțiune şi intențiile personajelor. Pot reprezenta acte de confesiune, explicații etc. Discuțiile dintre personaje pot informa cititorul/spectatorul cu privire la un complot, o negociere, înşelăciune etc.

b. asupra locului şi timpului: dialogurile oferă informații despre acțiuni desfăşurate în afara scenei sau fac trimiteri la spații în care s-au produs evenimente care nu pot fi reprezentate.

[87] Oswald Ducrot, Jean-Marie Schaeffer, *op. cit.* p. 479.

c. asupra personajelor: înlănțuirea replicilor, frecvența/durata lor oferă informații despre rolul şi importanța personajelor. Pentru înțelegerea textului, interesează răspunsurile la întrebări de tipul: „Cine realizează întreruperile cele mai frecvente?" (raportul de forțe), „Cine are parte de replicile cele mai lungi?", „Cine are cel mai des inițiativa deschiderii dialogului?".

Dialogul descrie, caracterizează personajul: limbajul utilizat de personaj reflectă rangul său social, caracterul şi rolul în cadrul acțiunii, definind şi **raportul dintre personaje**.

Ca şi în opera epică, între personajele unei opere dramatice se stabileşte o rețea de legături: de cooperare/ostilitate, amoroase, politice, filiale, prieteneşti, de subordonare, unilaterale etc.

2. De a declanşa şi a face să progreseze acțiunea

Prin intermediul dialogului, se fac referiri la situația de comunicare. Acest tip de discurs se caracterizează prin prezența unor elemente metalingvistice specifice oralității.

Falsul dialog: un personaj se adresează altuia, prezent în scenă, dar fără a avea loc un schimb de roluri. Personajul emițător se confesează celui receptor.

Replica

Replica reprezintă un enunț/text adresat de un personaj altui personaj sau mai multora. Eroului îi revin cele mai numeroase replici.

Tipuri de replici:

- succesive, care contribuie la evoluția acțiunii, a dialogului;
- de completare, replici-ecou;
- de opoziție.

Uneori se poate vorbi de un adevărat duel verbal, prin care se definesc raporturile dintre personaje: de respingere/confruntare/justificare/acuzare.

Tirada este o replică de dimensiuni mai mari, rostită fără întrerupere, cu scopul de a informa, de a convinge sau de a emoționa. Se caracterizează în general prin retorism şi patetism. Tirada conține de obicei versuri memorabile, judecăți morale sub formă de sentințe sau maxime.

Cultivate de clasicismul francez, de drama romantică şi de cea neoromantică şi respinse de teatrul realist şi naturalist, tiradele reprezintă pasaje de virtuozitate pentru autor şi actor.

Aparteul este o replică pronunțată pentru el însuşi şi pentru public.

II. Monologul

Reprezintă al doilea mod de expunere, în fapt o formă particulară a dialogului, o structură compozițională echivalentă cu o amplă intervenție în stil direct, formulată de un personaj-locutor în prezența sau în absența altui personaj (eventual colectiv), de care se poate face abstracție. Rolurile de emițător şi de receptor nu pot fi schimbate într-un monolog.

Monologul dramatic are mai multe forme de realizare:

1. **Solilocviul**, monolog format în prezența/absența altui personaj, de care se face abstracție; enunțul este centrat exclusiv asupra locutorului însuşi, care verbalizează

propriile reflecții, opinii sau intenții; el corespunde, în oarecare măsură, monologului interior din textul narativ. Personajul îşi exprimă sentimentele, intențiile sau anunță o decizie.

2. **Monologul propriu-zis (scenic)** este destinat unui personaj sau unui grup de personaje, cu intenția clară de a fi receptat; se poate realiza ca discurs, declarație, confesiune sau narare orală a unei întâmplări; din punct de vedere formal, prezintă toate caracteristicile structurii adresative. Indicii gramaticali ai acestei forme de monolog sunt comuni cu cei ai enunțurilor în stil direct, cu destinatar determinat (cu excepția introducerii sale printr-un verb *dicendi* – a spune, a zice, a rosti etc.).

3. **Aparteul** este un scurt monolog rostit cu glas scăzut de un actor pe scenă, ca pentru sine, în aşa fel, încât să fie auzit numai de spectatori, nu şi de partenerii aflați pe scenă.

20. GRILĂ DE LECTURĂ OPERAŢIONALĂ PENTRU RECEPTAREA TEXTULUI LIRIC

Poezia nu are alt scop în afara sa, iar demersul didactic privind înțelegerea/studiul textului liric va ține cont de această realitate, ca şi de specificitatea formală (prezentarea vizuală într-o manieră aparte).

Trebuie reținut faptul că, în cazul operelor lirice, orizontul de aşteptare nu este la fel de funcțional ca în cazul celor narative. Abordările didactice pot privilegia una sau alta dintre diversele tipuri posibile: structuraliste (planul fonetic, lexical, sintactic); reflexiv-empatică (poezia este privită ca proiecție subiectivă despre sine şi despre lume); abordarea pragmatică (analiza stilistică este coroborată cu raportarea permanentă la situația de comunicare.

Considerăm că şcoala trebuie să armonizeze toate aceste tipuri de abordări, cu accentuări diferite în funcție de vârstă, nivel etc., iar grila de lectură propusă va fi adaptată vârstei şi nivelului intelectual al clasei.

I. Lectura participativă

- Lectura inocentă/în gând.
- Lectura expresivă/declamativă – cu voce tare.
- Interiorizarea lecturii: redactarea unui jurnal dublu, a unei hărți subiective a lecturii, prin discuții de tip VAS.

II. Interogarea textului

După primele discuții pe marginea poeziei, odată ieşiți de sub vraja ei (bliț, VAS, harta subiectivă a lecturii, jurnalul dublu etc.), urmează lectura explicativă.

1. Intuirea mesajului

- recitirea de către elev pe strofe, cu atenționări privind respectarea sensurilor, a intonațiilor, a opririlor impuse de ritm şi de semnele de punctuație (un text citit expresiv este un text pe jumătate înțeles), a fluidității;
- explicarea cuvintelor necunoscute (a se vedea lectura explicativă);
- sesizarea abaterilor/a devierilor de sens;
- indicarea sensului conotativ/denotativ al cuvintelor şi punerea lor într-o parafrază pentru a le releva înțelesul;

- identificarea modului în care s-a ajuns la noul înțeles; analiza modului în care s-a realizat abaterea, transferul de sens; sesizarea acestui proces reprezintă deja un pas important în dezvăluirea mesajului;
- verbalizarea impresiei produse, a imaginilor mentale obținute ca urmare a transferului de sens produs.

2. Sesizarea mesajului – formarea unor opinii

■ identificarea mărcilor eului liric; formarea unor constelații semantice, prin identificarea şi gruparea cuvintelor din text pe câmpuri semantice şi prin identificarea relațiilor care se stabilesc între lumile reprezentate de acestea; observarea câmpului dominant; identificarea cuvintelor-cheie şi gruparea cuvintelor din text astfel:

a. cele care se referă la universul eului liric;
b. cele care se referă la lumea exterioară.

■ sesizarea raporturilor care se stabilesc între cele două universuri;

■ identificarea temei dominante/a temelor secundare;

■ identificarea stărilor şi a atitudinilor lirice, a reacțiilor resimțite de eul creator față de fenomenele lumii exterioare sau față de propriile metamorfoze interioare: sarcasm, tandrețe, respingere, tensiune, bucurie, aşteptare etc.; identificarea va fi susținută şi motivată prin citate şi indicii de natură diferită: lexicale, morfologice, sintactice, prozodice.

3. Argumentarea pertinentă a impresiilor, a opiniilor se va realiza prin valorificarea cunoştințelor de teorie literară în vederea susținerii afirmațiilor de natură intratextuală, urmărind modul de dispunere a poeziei în pagină:

■ elementele de versificație întâlnite (tipul de strofă, rima, ritmul, măsura, versul alb);

■ valoarea morfologică şi lexicală a cuvintelor purtătoare de semnificație, care contribuie la identificarea, găsirea firului conducător, la sesizarea sentimentelor sugerate;

■ sesizarea repetițiilor, a opozițiilor existente între relații sau de revenire; a unor simetrii/asimetrii între diverse secvențe;

■ existența unei gradări (ascendentă/descendentă) a sentimentelor; dacă progresia este liniară sau suferă rupturi;

■ folosirea cuvintelor-cheie pentru argumentare; frecvența, plasarea în locuri tari: început sau sfârşit de vers/de strofă; existența unui refren;

■ elementele lingvistice/semantice/prozodice care pot oferi informații în legătură cu sentimentele/emoțiile/ideile transmise: timpuri şi moduri verbale, arhaisme, figuri de stil, imagini poetice (epitetele substantivului şi ale verbului), substantivele abstracte care conțin lexemul + *sentiment*;

■ repetițiile, inversiunile şi enumerațiile, precum şi alte figuri de stil cu rol de amplificare reprezintă, de asemenea, indici importanți în relevarea sentimentelor, atitudinilor, atmosferei.

Spre deosebire de textele epice în care accentul cade pe „ce se spune", textele lirice reprezintă un tip de discurs în care esențială este modalitatea spunerii.[88] Sunt producătoare

[88] Alina Pamfil, *op. cit.*, p. 173.

de noi sensuri prin: organizare specifică; versuri (măsură, ritm, rimă), strofe, refren; îndepărtări de sensul obişnuit; asociaţii neobişnuite, surprinzătoare de cuvinte; inventarea unor cuvinte, muzicalitatea ei.

Se vor urmări specia în care se poate încadra, punctuaţia folosită, absenţa/prezenţa legăturilor logice, temporale între enunţuri.

III. Interpretarea textului

- precizarea şi comentarea instanţelor comunicării: autorul şi eul liric;
- nuanţarea distincţiei dintre autor (creator al versurilor) şi eul liric, un mesager, o voce abstractă a celui dintâi, prin care stabileşte o relaţie cu cititorul, îl implică;
- identificarea mărcilor eului liric (dacă există). La ciclul gimnazial se va vorbi exclusiv despre caracterul subiectiv al operei lirice, conceptul de lirism obiectiv urmând să fie discutat la liceu, pentru a nu favoriza apariţia interferenţelor (a transferului negativ). Tudor Vianu, în studiul *Atitudinea şi formele eului în lirica lui Eminescu*, identifică următoarele tipuri de poezie lirică:
  a. lirica la persoana I (poezia *Singurătate*, de Mihai Eminescu);
  b. lirica în care poetul îşi exprimă sentimentele sub o mască străină; exemplu: *Rugăciunea unui dac*, de Mihai Eminescu, tip de poezie în care poetul, asimilându-se cu un personaj felurit, exprimă sentimente care nu sunt propriu-zis ale sale, deşi energia generală a sufletului său le susţine şi pe acestea;
  c. exprimarea unui eu personal şi general, în poezia *Cu mâne zilele-ţi adaugi*.
- relevarea sistemului de valori vehiculat de poezie, a ideaticii textului;
- prezentarea modului de expunere specific operei lirice (descrierea, monologul, dialogul aparent);
- prezentarea tablourilor, a planurilor terestru/cosmic; organizarea pe strofe;
- explicarea titlului.

Wolfgang Kayser vorbeşte despre sarcina principală care îi revine titlului, ca fiind aceea de a crea în receptor starea de spirit adecvată receptării operei.[89] Acesta ar fi deci echivalentul loviturii de gong din teatru, însoţită de stingerea lămpilor. Totodată însă, titlul trebuie să pregătească cititorul pentru lumea deosebită a poeziei respective. Uneori rolul acesta este preluat în poezie de alţi factori, cum ar fi începutul şi sfârşitul poeziei, între care se pot crea relaţii de opoziţie/simetrie, de recurenţă sau de paralelism. Incipitul poate îndeplini funcţia unei **introduceri treptate** în structura textului („A fost odată ca-n poveşti,/A fost ca niciodată...") sau poate fi **abrupt**, cu sensuri implicate simbolic sau semnificativ în cuprins. **Finalul** reprezintă secvenţa care închide textul poetic, fixând în memoria lectorului impresiile esenţiale ale acestuia.

- identificarea temei (creaţia, dragostea, moartea, natura, patriotismul, istoria, revolta, venerarea lui Dumnezeu, copilăria, timpul, libertatea, raportul dintre bine şi rău, arta, frumosul, teme mitologice etc.), a viziunii prin care este prezentată tema;
- recunoaşterea motivelor; corelaţii cu alte opere ale aceluiaşi autor, ale altor autori;

[89] Wolfgang Kayser, *Opera literară*, Editura Univers, Bucureşti, 1979.

- încadrarea poeziei în tipologia lirică: intimă, socială, descriptivă, filozofică, lirica măştilor;
- explicarea **figurilor de stil**, comentarea valorii expresive a semnelor de punctuație, a aliterațiilor şi a asonanțelor, a imaginilor poetice;
- realizarea corelațiilor de natură intertextualizată; încadrarea într-o specie, într-un curent literar, aluzii istorico-literare, referiri la datele biografice care pot avea relevanță pentru înțelegerea textului, mărturisirile autorului, raportul cu realitatea.
- identificarea unor posibile modele;
- proză poetică.

20.1. Dezvoltarea gustului pentru lectură. Metode şi tehnici

Printre obiectivele cele mai importante, dar şi mai dificile ale disciplinei, se numără formarea unei atitudini pozitive față de lectură. Diverse chestionare, aplicate pe un număr mare de intervievați[90], precum şi experiența multor profesori au scos în evidență o serie de activități/factori care au darul de a trezi interesul elevului pentru lectură:

- alegerea unor texte consonante cu orizontul de aşteptare al elevilor (ceea ce implică o bună cunoaştere nu doar a particularităților de vârstă, ci şi a indivizilor). Cunoaşterea acestora presupune activități de investigare din partea profesorului, întocmirea şi aplicarea unor chestionare;
- felul în care profesorul realizează lectura (entuziasmul acestuia trezeşte interesul);
- valorificarea lecturii inocente: a-i permite elevului să citească fără a fi nevoit să răspundă la întrebări;
- transpunerea textelor literare în alt limbaj: mima, jocul de rol, dramatizarea, pantomima;
- elevul să aibă posibilitatea de a alege singur ce carte să citească;
- să utilizeze metode de tipul: lectura întreruptă, lectura cu predicții, pălăriile gânditoare, recomandă cartea: elevilor li se cere să numească un coleg despre care cred că seamănă cu un personaj sau că ar fi reacționat la fel într-o anume situație. De asemenea, îşi poate spune părerea în legătură cu fragmentele care l-ar putea interesa pe un coleg, trezindu-i astfel curiozitatea;
- activitățile de lectură să fie însoțite de activități de scriere, de redactare a unor finaluri, creare de dialoguri, a unor benzi desenate, postere, reconstituire a unor puzzle-uri etc.;
- profesorul să valorifice factorii mediatori ai lecturii/avantextul, rumoarea, discursul de escortă etc., pentru a trezi curiozitatea, ca în tehnica următoare:

Anticipări

Elevii vor lucra pe grupe sau individual. Li se cere ca, pornind de la titlul unui text, să facă predicții în legătură cu tema acestuia. Răspunsurile vor fi redactate pe o jumătate

[90] Jocelyne Giasson, *La lecture: de la théorie à la pratique,* Editeur De Boeck Education, 2ème edition, 06/09/2005.

de pagină şi vor fi revăzute după parcurgerea textului. Cei care au dat răspunsuri apropiate de tema textului îşi vor prezenta argumentele pe baza cărora au făcut predicția.

Profesorul, ca îndrumător, trebuie:

- să apară el însuşi în calitate de cititor, împărtăşindu-le elevilor impresiile sale;
- să țină cont de timpul pe care elevii îl pot acorda lecturii;
- să pună întrebări care presupun răspunsuri diverse, încurajând astfel pluralitatea interpretărilor;
- să stabilească legături între intervențiile fiecărui elev, pentru a face discuția să curgă;
- întrebările puse trebuie să genereze alte întrebări: *Mă întreb dacă...*
- să creeze o atmosferă propice discuției, care să-i motiveze, să-i provoace la lectură;
- să apară în calitate de colaborator, care respectă autonomia elevilor, alegerile lor personale în privința lecturilor.

20.2. Lectura predictivă

Lectura predictivă (anticipativă) constă în parcurgerea secvențială a unei opere cu dimensiune sintagmatică evidentă, prin formularea unor ipoteze legate de evoluția textului şi verificarea lor după parcurgerea fiecărei secvențe. Acest tip de lectură se poate folosi pentru realizarea mai multor obiective:

- favorizează cunoaşterea sensurilor unor cuvinte prin raportare la text;
- creşte motivația lecturii, gradul de angajare al elevului;
- îl pune pe elev în ipostaza de constructor activ al textului;
- contribuie la comprehensiunea textului;
- îi dezvăluie profesorului care este orizontul de aşteptare şi universul axiologic al celui care face predicția;
- poate contribui la formarea şi fixarea unor noțiuni de teorie literară: momentele subiectului, valoarea expresivă a unor semne de punctuație, moduri de expunere, modalități de caracterizare a personajului etc.

Jocul alianțelor şi al opozițiilor nu se lasă uşor descoperit, iar prin lectura cu predicție sunt formate şi exersate abilități de construire a unor rețele semantice.

În plus, lectura cu predicție valorifică plăcerea elevilor de a realiza povestiri şi de a fantaza, dezvoltând astfel imaginația, creativitatea, prin faptul că într-o primă fază nu interesează exactitatea raspunsurilor, cât capacitatea elevului de a conştientiza procesul de apariție a operei, de constituire a sensului.

Etape:

1. Anunțarea obiectivelor

Sunt anunțați paşii demersului: activitatea va consta în lectura unor secvențe de text, urmate de formularea de ipoteze şi apoi de confruntarea lor cu textul.

2. Activitatea propriu-zisă

- lectura primei secvențe; profesorul citeşte prima secvență, punând întrebări vizând desfăşurarea viitoare a acțiunii;
- formularea ipotezelor şi listarea lor;

- lectura secvenței următoare;
- confruntarea evenimentelor din text cu ipotezele formulate, alegerea ipotezei confirmate de text sau, dacă nu există, notarea ei pe tablă;
- nararea textului de la început până la sfârşitul ultimei secvențe citite;
- formularea unui nou şir de ipoteze.

Paşii metodei cer ca lectura să fie oprită când evenimentele se pot desfăşura diferit. Se citeşte primul fragment, apoi se pun întrebări referitoare la cursul evenimentelor. Se formulează ipoteze, care sunt notate, şi apoi se citeşte fragmentul următor sau un elev face rezumatul, confruntându-se cu ipotezele emise mai înainte. Se formulează noi întrebări despre evenimente şi se emit ipoteze, până când textul este parcurs în totalitate.

3. Reflecție asupra activității

- reluarea succintă a momentelor parcurse;
- discutarea elementelor care au condus la o previziune corectă sau distorsionată. Discuții asupra indicilor textuali, cuvinte/fraze capabile să orienteze reflecția, să o trezească;
- discutarea raportului dintre întâmplările, evenimentele relatate (istorie) în text şi forma pe care această relatare o îmbracă în text (narație) sau distincția dintre subiect (modul în care cititorul ia cunoştință de cele petrecute) şi fabulă (ceea ce s-a petrecut efectiv).

20.3. Variantă: tabelul presupunerii

Ce se va întâmpla? Care sunt argumentele? Ce s-a întâmplat de fapt?

Elevii citesc, în perechi, povestirea care conține termenii-cheie, oprindu-se la fiecare stop:

a. fragmentele xeroxate sunt citite în gând de către elevi;

b. după o discuție în perechi, elevii vor completa primele două rubrici;

c. lectura secvenței următoare şi completarea rubricii;

d. se procedează întocmai pentru toate secvențele;

e. întrebări, discuții pe marginea soluțiilor: *Ce te-a ajutat să răspunzi, să prevezi?* Trăsături de gen/specie. Elemente, caracteristici ale personajelor care au determinat prezicerile despre evoluția lor. Alte date: titlul, autorul, faptul că citiseră şi alte opere ale aceluiaşi scriitor, numele personajelor, relațiile care se stabiliseră deja între personaje (opoziție, ostilitate, cooperare etc.);

f. reevaluarea părerilor: *Ce părere aveți acum? Ce sentimente trăiți acum? De ce? Sunteți surprinşi?*

Presupunerea prin termeni

Presupunerea prin termeni devine o modalitate eficace în declanşarea unui proces de creație în timpul lecturii unui text narativ/dramatic.

Profesorul, înaintea activității propriu-zise, selectează cuvintele-cheie (4-5 termeni reprezentând denumiri de obiecte, ființe, fenomene etc.) dintr-un text narativ de proporții reduse: *Bietul Tric*, de I.A. Brătescu-Voineşti, *Leul şi căţeluşa* de Lev Tolstoi, *Întâiul drum*, de Ion Agârbiceanu etc., cuvinte care exprimă, de fapt, motivele esențiale ale textului, care

numesc personajele centrale şi acţiunile lor. Pe baza acestor termeni, se vor face presupuneri şi se segmentează textul în momente de maximă tensiune narativă.

Etape:

1. Se aduc termenii la cunoştinţa elevilor, fie verbal (o listă de cuvinte), fie grafic – imaginea obiectelor/fiinţelor (desene, fotografii etc.): *zăpadă, sare, teamă, Nicu, ajutor* pentru *Întâiul drum*, de Ion Agârbiceanu.

2. Se lansează sarcina: *Imaginaţi-vă că aceste cuvinte ar putea închega o povestire. Timp de 5 minute, meditaţi şi schiţaţi o întâmplare/un eveniment/o scenă, pornind de la termenii propuşi*. Elevii formează perechi şi, timp de 4 minute (2+2), fac schimb de idei conform sarcinii.

3. Câţiva elevi îşi prezintă naraţiunile în faţa clasei.

20.4. Listă de cărţi

O modalitate de a le trezi interesul elevilor pentru lectura suplimentară este şi cea de a le oferi scurte informaţii despre unele cărţi cuprinse într-o listă. Pe baza elementelor paratextuale oferite de diverse cărţi, elevilor li se cere să aleagă pentru sine şi pentru ceilalţi câte o carte, motivându-şi apoi opţiunile.

Formatul listei

A. Fiecare carte din listă primeşte un număr.

B. Pe o foaie se trec numele şi prenumele elevului, iar mai jos, numele şi prenumele celorlalţi membri ai grupului. Fiecare elev scrie în dreptul numelui său numărul celor două cărţi pe care şi le atribuie, apoi, în dreptul celorlalţi, va scrie numărul corespunzător celor două cărţi pe care are dreptul să le ofere membrilor grupului.

C. După realizarea opţiunilor, moderatorul grupului va centraliza situaţia astfel:

Scrie în dreptul fiecărui membru al grupului numărul cărţilor alese de el, notându-le cu „–” şi numărul cărţilor primite de la ceilalţi notate cu „+”.

1. W. Kotzwinkle, *E.T. Extraterestrul*, Editura RAO, Bucureşti, 2002, traducere de Alexandra Turturea.

Coperta I oferă următoarele informaţii:

Aniversarea a 20 de ani de la apariţia filmului lui Steven Spielberg.

Coperta a IV-a cuprinde următoarea recomandare:

Lectura romanului E.T. Extraterestrul *de W. Kotzwinkle este extrem de agreabilă. Scriitorul a plecat de la scenariul filmului lui Spielberg şi a creat o carte fermecătoare pentru orice vârstă.*

The New York Times

2. Hector Malot, *Singur pe lume*, Editura Romcart, Bucureşti, 1991, în româneşte de Anda Boldur.

Coperta I oferă ca ilustraţie un băiat la picioarele căruia apare un câine şi, în fundal, un copac surprins iarna.

Coperta IV cuprinde o inserţie: *Cu acest răscolitor roman, ROMCAR debutează în activitatea editorială; având drept unic crez promovarea în rândul cititorilor de toate vârstele a valorilor consacrate din literatura naţională şi universală etc.*

20.5. Prezentarea de carte

Strategie plurivalentă, prin intermediul ei se poate urmări simultan dezvoltarea unor competențe de lectură şi de comunicare scrisă sau orală. Prezentarea de carte va cuprinde următoarele repere de care va ține cont elevul:

1. Autor şi titlu, spațiul şi timpul acțiunii (1 paragraf).
2. Personaje centrale (prezentate fiecare în cel puțin o propoziție).
3. Prezentarea miezului cărții (cel puțin 1 paragraf).
4. Prezentarea sfârşitului (1 paragraf).
5. Prezentarea motivelor pentru care ți-a plăcut cartea şi le-o recomanzi colegilor.
6. Numirea unui coleg căruia crezi că i-ar plăcea sau i s-ar potrivi.

Variantă:

a) titlul, spațiul acțiunii;
b) personaje principale; prezentarea numelor, a câtorva detalii inedite;
c) conținutul de idei, incipitul sau relatarea incompletă a unei secvențe incitante;
d) enunțarea motivelor pentru care ar recomanda lectura textului.

20.6. Termenii-cheie iniţiali

Această metodă stimulează elevii să-şi reactualizeze unele dintre cunoştințele anterioare care au o anumită legătură cu subiectul lecției, le solicită imaginația şi creativitatea, favorizând astfel învățarea activă.

Se vor nota pe tablă 4-5 concepte din textul care urmează a fi studiat. Elevii trebuie să stabilească, în perechi, legătura dintre termeni. După lectura textului, elevii vor compara răspunsurile date cu realitatea textului. Această metodă activă de învățare are rolul de a focaliza atenția şi interesul elevilor asupra unor termeni, cu rol esențial în înțelegerea textului şi de a-i determina să anticipeze legătura posibilă dintre termenii dați, solicitându-le gândirea şi imaginația. Elevii pot face corelații noi, combinații originale sau chiar inovații. Profesorul alege termenii-cheie care vor reprezenta concepte din textul care va fi studiat.

Exemple: *Spectacol, aplauze, personaje, scene; Loterie, jachetă, minister, farfurii; Scrisoare, parlament, candidatură, răsturnare; Legătură, conjuncție, propoziții, fraze, părți de propoziții; Acțiune, personaje, timp, narator, spațiu.*

Varianta 1. Elevii fac predicții individuale, le prelucrează în perechi, apoi acestea sunt integrate într-un text realizat în grup.

Varianta 2. Elevii, în perechi, au decis, prin discuție/brainstorming, timp de 4-5 minute, ce relație poate exista între aceşti termeni (de cauzalitate, de succesiune logică, de subordonare etc.). După ce perechile au ajuns la o concluzie, elevii şi-au notat-o, iar după derularea demersului de asimilare a conceptelor de operă dramatică/narațiune/raport sintactic etc., li se cere să-şi exprime punctul de vedere, comparând ideile avansate inițial şi ceea ce li s-a relevat după desfăşurarea orei.

Metoda termenilor-cheie este una dintre metodele active şi interactive, care dezvoltă respectul pentru diversitate, capacitatea de empatie şi abilitățile sociale.

21. METODE DE COMUNICARE INTERIOARĂ

21.1. Reflecţia. Exemple de activităţi

Reflecția este un proces mental care devine resursă tehnologică şi procedurală şi care, folosit în combinație cu alte metode, contribuie la stimularea gândirii critice şi la realizarea unei învățări profunde. Efortul reflexiv le permite elevilor să compare propriul mod de rezolvare a problemei/situației/sarcinii cu al celorlalți, cu al profesorului, cu modelul standard sau chiar cu propriul model anterior format, ajungând astfel la o mai bună înțelegere a conceptului, dar şi a propriului mod de învățare.

Metoda arată că elevii au posibilitatea de a-şi analiza propriile performanțe, dificultățile întâmpinate în cunoaşterea şi rezolvarea problemelor. Reflecția previne învățarea superficială şi le dezvoltă elevilor inteligența de tip intrapersonal, ajutându-i în acelaşi timp să înțeleagă mai bine şi specificul relațiilor interumane.

Ioan Cerghit consideră ca fiindu-i esențiale următoarele caracteristici:

- este o capacitate şi un mod de acțiune mentală, strâns legată de esența umanului, de inteligență şi puterea de anticipație, de posibilitățile de abstractizare şi de creație;
- ca tehnică mentală, luminează cunoştințele, ideile, acțiunile, trăirile în spiritul găsirii unor noi soluții;
- este o formă de învățare euristică, prin care elevul se detaşează de cele audiate, văzute, citite, spre a ajunge la o interpretare proprie şi o ordonare, o sinteză a informațiilor;
- elevul formulează întrebări pentru sine, analizează conținutul, produce ipoteze şi variante de soluționare; comentează situații şi idei din perspective diferite;
- conduce la reactualizarea şi reinterpretarea cunoştințelor şi experiențelor necesare, la formularea unor deducții şi analogii, a unor combinații şi restructurări;

Reflecția poate fi variată după nivelul formării elevilor, după modul de organizare, (individuală şi de grup), după procesele mentale dominant utilizate.

Reflecția de grup

A) **Profesorul** propune conceptul/problema; stabileşte grupurile; pune la dispoziție materialele; stimulează fiecare participant; participă alături de elevi, în unele etape, oferă informații când i se cer.

B) **Elevii** caută soluții, tatonează, colaborează, încearcă, anticipează, elaborează ipoteze, găseşte soluții, comunică rezultatele.

Sugestii pentru aplicații:

a. **După lectura unui text literar:**

- Cum v-ați simțit citind/ascultând? Ce ați văzut, auzit? (aceste întrebări pot pregăti terenul şi pentru însuşirea conceptelor de imagini poetice).
- Ce evenimente subiective/obiective v-au sugerat un vers, un refren, o sintagmă?
- Vă aşteptați la un astfel de sfârşit?
- Ce v-a atras, în mod plăcut/neplăcut, atenția?
- Scrieți un lucru pe care l-ați învățat din această operă literară.

- Cine sau care sunt personajele/elementele contrastate în acest text? Ce alte personaje sau elemente sunt puse într-o relație similară în alte texte? etc.

b. **După discuții pe text orientate ca suport al caracterizării personajelor:**
- Ce a vrut acest personaj? Ce anume l-a făcut să (nu) obțină ce a dorit?
- Cum era la început? Dar la sfârşit? Cum explicați schimbarea?
- Dacă sexul personajelor ar fi schimbat, evoluția ar fi diferită?
- A avut sau nu dreptate personajul când a procedat aşa?
- Cu cine simțiți voi că autorul a vrut să simpatizați? etc.

c. **După sau în timpul activităților de învățare a teoriei literare:**
- Gândiți-vă la imaginea sugerată de metafora, epitetul etc. … Descrieți-o.
- Ce reprezintă simbolul, imaginea X în operă? Dar în viața voastră? Ce ar putea să însemne el pentru condiția umană? Ce altă figură de stil ai folosi pentru a reda aceeaşi idee? Ce modificări semantice ar apărea? etc.
- Precizați relația care există între cuvintele-cheie şi text sau mesajul textului etc.

d. **Înainte de redactarea unui text scris:**
- Ce temă să aleg? Mi se potriveşte? Cunoştințele mele îmi permit abordarea temei respective?
- Ştiu ce şi unde să citesc pentru a mă documenta?
- Ce elemente noi aş putea aduce?
- Ce puncte de interes are subiectul? Cum îl pot face atrăgător pentru cititor?

Reflecția vine să revigoreze interogația, conversația. Prin intermediul ei, elevii sunt invitați să atribuie sens şi semnificație textului literar.

21.2. Scrierea liberă (*freewriting*)

Scrierea liberă inspirată din lectură este o tehnică elementară de declanşare a creativității, de formare a abilității de a-şi ordona gândurile şi de a-şi orienta imaginația. Elevul urmează să scrie pe marginile unui vers, enunț etc. orice asociații şi gânduri îi vin în minte, fără a se opri din scris şi fără a discuta cu cineva subiectul pe parcursul timpului alocat. Poate avea eficiență pentru formarea abilității de scriere a eseului nestructurat. Timpul trebuie să fie adecvat la vârsta elevilor, la abilitățile lor de scriere coerentă şi la obiectivul pe care îl urmăreşte activitatea. Textele rezultate din *freewriting* vor servi ca suport pentru elaborarea altor lucrări scrise.

Fiind o tehnică elementară de declanşare a creativității, se utilizează cu mult succes şi într-o activitate de constatare a reacției cititorului. Fixând o limită de timp (5/6/8/10 minute), se lansează o sarcină de scriere liberă (un proverb, un citat dintr-o operă literară cu multiple valențe şi interpretări). Exemplu: Realizați un scurt comentariu, pornind de la unul dintre următoarele enunțuri: *După lectura textului* X…, *Textul X m-a impresionat prin*…, *Nuvela X m-a captivat prin*, *La prima lectură a textului*… etc. Fără a se opri sau a discuta cu vreun coleg asupra subiectului, elevii scriu despre gândurile, emoțiile, sentimentele care au apărut în timpul primei lecturi a textului dat.

Ei nu vor fi obligați să producă un text coerent. Important este să-şi exprime propriile reacții, să poată demonstra coparticiparea lor într-un act de prim contact cu textul. După aceasta, se citesc 3-4 mostre fie în fața clasei, fie prin rotație, în interiorul fiecărui grup sau în perechi. Textele produse prin *freewriting* nu se redactează. Eficiența lor este de altă natură, şi anume constă în climatul pozitiv pe care îl creează, în etapa de explorare şi de interpretare a textului.

22. METODE DE EXPLORARE

22.1. Demonstraţia

Demonstrația este o metodă intuitivă de învățământ, care constă în explicarea unui fenomen prin prezentarea sau prin producerea lui în fața clasei. Mijloacele didactice moderne au extins folosirea ei la domeniul limbii (de exemplu, pronunțarea corectă) şi al literaturii (biografia autorilor, stabilirea unor relații între diferite curente literare etc.).

Demonstrația devine eficientă atunci când observarea este precedată de incitarea interesului pentru fenomenul studiat şi orientată spre esențial, prin indicarea obiectivelor de observat şi prin informații ştiințifice. Contactul cu faptele observate se verifică sub forma unor generalizări, deci inducerea unor reguli, legi şi concluzii. Această metodă presupune realizarea unor raționamente prin care se stabileşte adevărul unor enunțuri.

Prezentarea teoriei în forma deductivă este cerută atât de rațiuni de sistematizare a cunoştințelor, cât şi de necesitatea implicării metodelor logicii în obținerea unor elemente noi de cunoaştere. Organizarea deductivă presupune *concepte primare* şi *concepte derivate*, definite pe baza celor dintâi; adevărurile teoriei (teoremele) sunt propoziții obținute prin demonstrație, având ca punct de plecare o listă de enunțuri, numite axiome.

Demonstrația, la modul simplificator, poate fi definită ca „un model operațional de tip mintal prin care învățăm să stabilim, în mod deductiv mai ales, adevărul unui enunț, utilizând conexiuni logice între subenunțuri evidente, desfăşurate într-o anume succesiune şi organizate într-un ansamblu de legături necesare”[91].

Etape

1. Punerea sub forma interogativă sau descriptivă a conținutului învățării, cu evidențierea condițiilor de existență logică.

2. Evidențierea unor posibile erori, însoțită de pregătirea unor exemple care să ilustreze cum nu trebuie să se procedeze.

3. Segmentarea în paşi logici, constând în separarea părților componente, a raporturilor între componente, operații urmate apoi de refacerea întregului.

4. Selectarea unor exerciții de fixare a cunoştințelor şi conexiunilor necesare transferului punctelor de întemeiere în alte câmpuri.

---

[91] Andrei Marga, *Raționalitate, comunicare, argumentare*, Editura Dacia, Cluj, 1991 , apud Ioan Neacşu, *Învățarea academică independentă. Ghid metodologic*, Editura Universității din Bucureşti, 2006: http://www.scribd.com/doc/2238748/Invatarea-academica-independenta.

Tipuri de demonstrație

1. După criteriul abordării: demonstrație directă/indirectă şi prin reducere la absurd.

2. După criteriul materialului folosit în demonstrație, putem vorbi de demonstrație cu ajutorul reprezentărilor grafice (hărți, desene etc.), cu ajutorul mijloacelor audiovizuale (proiecții) şi modelelor similare sau analoge (asemănătoare); prin exemple; demonstrarea prin argumente, pentru a dovedi justețea afirmațiilor/existența unor fapte.

Exemplu:
Clasa a VII-a
Tema: Subiectul verbelor impersonale
Obiective operaționale:
- să identifice subiectele cerute de verbe impersonale;
- să disocieze subiectele de complementele directe.

Deşi subiectul este una dintre funcțiile sintactice cel mai uşor de identificat, în anumite situații, confuzia cu alte funcții este frecvent întâlnită. Avem în vedere în primul rând confuzia dintre subiect şi complementul direct, în direcția celui din urmă, atunci când verbul/predicatul cu care se combină subiectul conține trăsătura + *impersonal*. Trebuie remarcat faptul că această confuzie este favorizată şi de topica subiectului, care, fără a fi fixă, în română are predilecție pentru antepunere, în timp ce complementul direct este de obicei postpus termenului regent.

Se dă următorul enunț: *Îmi vine bine această rochie.*

Cerință: Demonstrați că substantivul subliniat este subiect şi nu complement direct, deşi ambele cuvinte răspund la aceeaşi întrebare.

Varianta 1. Demonstrația directă

Premisa este o axiomă, o teză, o propoziție concretă, adevărată, enunțată clar, neambiguu.

Argumentele sunt reguli care pot fi probate.

Axiomă: Orice subiect îi impune predicatului acordul în număr şi persoană.

Premisă: Substantivul cu funcție de subiect îi impune verbului predicat să se acorde în număr.

Argument: Cuvântul subliniat îi impune verbului predicat să se acorde în număr.

Să se observe transformările pe care modificarea numărului substantivului *rochie* din enunțul dat le impune verbului predicat: *Îmi vin bine aceste rochii.*

Concluzie: Substantivul *rochie* este subiect, deoarece îi impune verbului predicat să se acorde cu el în număr (singular) şi să fie la persoana a III-a.

Varianta 2. Demonstrația prin reducere la absurd

Axioma 1. Funcția sintactică de subiect este incompatibilă cu acuzativul.

Axioma 2. Orice complement direct poate fi realizat printr-o formă neaccentuată de pronume personal în acuzativ.

Să presupunem că termenul dat este complement direct şi nu subiect. În acest caz, se poate substitui cu un pronume în acuzativ, care să se lege direct de verb.

Operând modificările în enunțul *Îmi cos rochia. Mi-o cos,* constatăm că substantivul se poate înlocui cu o formă a pronumelui personal în acuzativ, ceea ce înseamnă că

substantivul este în acuzativ, legat direct de termenul regent, deci este complement direct. Indiferent de modificările temporale ale verbului, comportamentul sintactic rămâne acelaşi: *Mi-am cusut rochia*. *Mi-am cusut-o!*

Încercând să aplicăm aceste transformări şi în cazul enunțului *Îmi vine bine rochia*, constatăm că acesta este agramatical/nereperabil în limba română: **Mi-o vine bine!*, ceea ce demonstrează că funcția sintactică nu poate fi una specifică acuzativului. Luând în considerare faptul că valoarea predicativă a verbului exclude calitatea de nume predicativ, se poate susține că substantivul are funcție sintactică de subiect.

22.2. Modelarea

Teoria învățării observaționale sugerează că oamenii pot învăța prin simpla observare a comportamentului altora. Persoana al cărei comportament este observat se numeşte *model*, ca şi obiectul a cărui structură se află în atenția noastră.

Prin modelare, ceea ce nu e accesibil în formă materială autentică devine accesibil în formă mediată, cu ajutorul modelului. Deşi utilizată mai mult la discipline precum ştiințe ale naturii, fizică etc., modelarea se foloseşte şi în predarea-învățarea disciplinelor socioumane. În acest caz, vorbim despre model ca despre schematizare, o aproximare a realității, un rezultat al unei construcții artificiale bazate pe raționamente de analogie, pe un efort de gândire deductiv, care oferă posibilitatea de manipulare a limbii.

Disciplina limba română operează cu modele abstracte, mintale, dată fiind şi natura abstractă a conținuturilor. Prin intermediul modelării, se obiectivează raporturi structurale, se concretizează idei, sunt puse în evidență relații, legături între concepte. De asemenea, prin folosirea analogiei se realizează corelații personale care contribuie la înțelegerea şi asimilarea unor principii, a unor concepte. Nu este lipsit de importanță faptul că, la copii, limbajul se învață prin model, prin imitare. Prin acest procedeu didactic, care presupune o esențializare, elevul sesizează variabilele şi parametrii esențiali ai unui text şi poate construi texte după model, reuşind să reproducă sisteme reale, imaginare, evenimente, contexte sau fenomene de natură diversă.

Prin modelare, se pot crea diagrame, reprezentări grafice ale unor concepte, idei, principii, noțiuni care au rolul de a obiectiva raporturi structurale, funcționale, de a concretiza o idee, o teorie.[92] Modelarea stă la baza creării unor structuri predefinite, cum ar fi tipuri diverse de text sau specii precum basmul, ca şi la realizarea unor forme diverse de intertextualitate propriu-zisă sau hipotextualitate.

Tipuri de modelare

1. *Modelarea similară* constă în realizarea unui sistem de aceeaşi natură cu originalul, care să permită evidențierea trăsăturilor esențiale ale acestuia. Această metodă este frecvent întâlnită în elaborarea algoritmilor. La disciplina noastră se foloseşte în redactarea textelor funcționale puternic tipizate: scrisoarea, curriculum vitae, invitația, cererea, memoriul

[92] Ioan Cerghit, *op. cit.*, p. 187.

de activitate, compoziții cu destinații oficială, epistolare, cu caracter oratoric, scrisoarea de motivare şi a scrisorilor de răspuns la acestea.

Învățarea şi practicarea acestor tipuri de texte se pot realiza prin:
a. prezentarea tiparului formal, cu analiza elementelor componente;
b. producerea de text în conformitate cu tiparul;
c. analiza textelor propuse de elevi.

2. *Modelarea analogică* nu presupune o asemănare perfectă cu originalul, ci numai o analogie. Trecerea de la original la model se face prin s*implificare*, pentru obținerea/identificarea trăsăturilor esențiale ale originalului. Prin intermediul acestui tip de modelare se obțin hipertexte, prin parodie, travestire, transpunere sau de imitație/pastişă. Se stabileşte astfel cu textul o relație creatoare destul de frecventă, mai cu seamă în poezie, prin care este încorporată în poziții diferite – inițială, mediană, finală – o diversitate de formule textuale (cuvinte, sintagme, perioade) din opera unor scriitori foarte cunoscuți.

Momentele cunoaşterii în procesul modelării sunt:
- trecerea de la original la model;
- transformarea modelului sau experimentarea pe model;
- transferul pe original al rezultatelor obținute pe model;
- verificarea experimentală pe original a proprietăților obținute pe model.

22.2.1. Producerea de text în raport cu o structură dată

Prin strategii, tehnici, procedee, dirijate direct sau indirect de către profesor, elevii vor folosi modelarea pentru:
- cunoaşterea unor tipare textuale diverse şi redactarea unor texte coerente şi complexe prin exerciții de tipul:
  - dentificarea şi corectarea unor texte care conțin inadaptări la destinatar;
  - refacerea modelului; punerea în ordine a unor paragrafe amestecate;
  - completarea unor texte lacunare.
- transformarea unor texte, care pot viza atât substanța lumilor posibile, cât şi modul de punere în text, precum: transformarea discursului direct în discurs indirect şi invers, a structurilor textuale/narative în secvență explicativă, transformarea tipurilor de text pentru a le adapta unor destinatari diferiți (descriere literară în descriere ştiințifică); recrearea unor texte prin deformare, analogie (parodia, pastişa etc.).[93]

Se pot opera, de asemenea, intervenții în text: prin contragerea unor secvențe (epice, descriptive); prin amplificare; prin umplerea unor blancuri.

Exercițiile bazate pe modelare solicită mai întâi lectura atentă a textului, sesizarea, observarea atentă a stilului, a perspectivei auctoriale, adică analiza modelului şi realizarea transferului.

[93] Alina Pamfil, *op. cit.*, p. 123.

- Redactați o compunere de *n* rânduri în care să descrieți cum arăta „celălalt tărâm”, plecând de la sugestiile din manual.
- Imaginați un dialog între Nechifor Lipan şi unul dintre ucigaşii săi.
- Creionați portretul soției părintelui Trandafir şi inserați-l în text.
- Redactați un dialog imaginar, pornind de la cel susținut de dl Georgescu şi soacra sa, din schița *Tren de plăcere*, de I.L. Caragiale, cu modificarea unor circumstanțe temporale şi spațiale.
- Refaceți/reconstituiți poezia X prin completarea omisiunilor sau rearanjarea versurilor.
- Redactați un text, pornind de la operele ... (calchierea tiparelor, parodierea presupun mai întâi o foarte bună cunoaştere a modelului pentru a se trece la rearanjarea lui). Orice element de intertextualitate presupune o discutare prin raportare la un model.
- Imaginați-vă că sunteți I.L. Caragiale şi doriți ca protagonistul schiței *D-l Goe* să fie o fată. Rescrieți schița (sau un fragment din ea), operând modificările pe care le considerați necesare.

22.3. Observarea

Tehnica observării situației

Această tehnică îl pune pe elev în situația de a observa un obiect într-un context situațional specific şi îi permite să descopere corelații între diverse situații de comunicare, să recunoască şi să-şi formeze o serie de competențe comunicativ-pragmatice prin sesizarea comportamentului verbal şi nonverbal folosit în varii situații. De asemenea, numai printr-o observare atentă, o serie de fenomene de natură lingvistică îşi dezvăluie calitățile/particularitățile.

Şcoala trebuie să le formeze elevilor deprinderi de observare atentă, pe care să le utilizeze atât în contexte formale, cât şi informale. În procesul didactic, în cadrul unor plimbări, vizite la muzee, la grădini zoologice, în parcuri, în orice context comunicațional, elevul va trebui să-şi exerseze capacitatea de a observa, dobândind astfel noi informații şi desprinzând noi semnificații care să-i favorizeze o bună investigare a realității.

Observarea permite o percepție polimodală, solicitându-le elevilor folosirea cât mai multor simțuri, în vederea comparării unui obiect, unui fenomen sau unei situații cu altele asemănătoare sau din categorii diferite.

În funcție de nivelul clasei, de vârsta elevilor şi de obiectivele propuse, observarea poate fi simplă şi de scurtă durată sau mai complexă, desfăşurată pe o perioadă mai îndelungată. Observările se pot realiza individual sau în echipe, în acest din urmă caz fiind necesară repartizarea sarcinilor pentru fiecare membru şi corelarea finală a rezultatelor.

În plan atitudinal, această metodă conduce la formarea unor calități personale, cum sunt: consecvența, răbdarea, perseverența, perspicacitatea, creativitatea.

Obiective: să descopere însuşiri ale unor categorii, particularități, legități; să compare; să diferențieze, să analizeze, să extrapoleze, să transfere, să generalizeze; să asocieze; să explice; să redacteze grafice, referate, tabele etc.; să explice un fenomen lingvistic, metatextual sau un proces, reguli, legi, cauze etc.

Elevul cercetează, înțelege, prin forța personală de cunoaștere, fenomene, procese de natură lingvistică, ajungând astfel să redescopere adevăruri noi pentru el. O astfel de descoperire e însoțită de o dirijare exterioară.

Paşi:

1. Se dă informația – un exercițiu, lectura unui text etc.
2. Se formulează sarcina de activitate independentă.
3. Elevul construieşte răspunsul.
4. Sunt verificate şi corectate răspunsurile.

Elevul trebuie să utilizeze concepte şi fenomene, să realizeze construirea răspunsului într-un context amplu de angajare a gândirii proprii, utilizând cunoştințe şi capacități deja asimilate, printr-un dialog euristic organizat frontal. Frecvent, se propune şi o aplicație pentru verificarea gradului de conştientizare a elevului cu privire la răspunsul dat. Aceasta se bazează pe dezvoltarea gândirii divergente, pe care o stimulează alături de imaginație, originalitate, independența în gândire.[94] Corectarea erorilor se va face în contextul unui dialog, analizându-se cauzele care au determinat eventualele răspunsuri incorecte.

Alături de alte metode, observarea ocupă un loc important în formarea deprinderilor de a redacta compuneri descriptive, literare, ştiințifice sau funcționale.

23. PRODUCEREA UNUI TEXT SCRIS. ACTIVITĂŢI DE COMUNICARE SCRISĂ. METODE ŞI PROCEDEE

Lectura şi scriitura sunt strâns legate în învățarea limbii materne. Vorbirea şi scrierea sunt definite ca două coduri interdependente[95]. Limba literară se bazează în mod preponderent pe codul scrierii, în pronunțarea şi selecția cuvintelor, iar limba literară vorbită modelează codul scriptic, prin varietatea exprimării orale.

Stăpânirea oralului reprezintă un bun punct de plecare pentru cea a scripturalului, deoarece regulile care contribuie la generarea unor fraze/propoziții corecte semantic şi gramatical sunt în mare aceleaşi. Însuşi conceptul de text – „o configurație lingvistică alcătuită dintr-o secvență de unități coerente din punct de vedere sintactico-semantic şi actualizată în uz în procesul comunicării scrise sau orale”[96] – surprinde substanța comună dintre text (mesaj scris) şi discurs (mesaj oral).

Exercițiile de scriere se pot situa înainte de secvențele de comunicare orală, între ele sau după ele. În funcție de natura lor, se pot prezenta sub formă de: scheme, tabele, note, texte.

Demersul didactic trebuie să țină seama de faptul că în practica didactică este nevoie de abilități de comunicare, de modele comportamentale, de proceduri de generare sau de interpretare de texte care nu aparțin doar ariei curriculare „Limbă şi comunicare”.

---

[94] Ioan Jinga, Ion Negreț-Dobridor, *op. cit.*, p. 346.

[95] *Dicționar ortografic al limbii române*, Flora Şuteu, Elisabeta Şoşa, Editura Vestala şi Editura Atos, Bucureşti, 1993, p. 272.

[96] *Dicționar de științe ale limbii*, Angela Bidu-Vrănceanu, Cristina Călăraşu, Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, Mihaela Mancaş, Gabriela Pană Dindelegan, Editura Nemira, Bucureşti, 2001, p. 537.

Unele texte servesc cu predilecție însuşirii lecturii, altele au rol de auxiliar pentru realizarea unor obiective diverse, de exemplu, pentru a favoriza familiarizarea cu diverse tipuri de texte şi genuri în vederea redactării sau pentru a oferi deschideri culturale, pentru a facilita cunoaşterea lumii.

Pentru formarea şi dezvoltarea competenței de producere a unor mesaje, sunt necesare:

1. Formarea competenței strict lingvistice, care se poate realiza prin:

- automatizarea deprinderilor de construire a unor enunțuri gramaticale (conforme cu structura limbii), care să apropie limbajul copiilor de cel standard al adulților;
- însuşirea regulilor de exprimare corectă (conforme cu normele de corectitudine existente la un moment dat în limbă);
- studiul regularităților limbii, ca asimilare a unor termeni metalingvistici, care să le permită înțelegerea unor norme;
- aptitudinea de a aprecia corectitudinea şi adecvarea acțiunilor verbelor;
- alegerea cât mai potrivită a combinațiilor de cuvinte;
- sesizarea constrângerilor pe care le impune sistemul în alegerea combinațiilor personale;
- sesizarea raporturilor sintagmatice (de asociere) şi paradigmatice (de substituire);
- creşterea numărului de cuvinte cunoscute şi stăpânite.

2. Formarea competenței pragmatice, care se poate realiza prin:

- facilitarea experimentării unui număr cât mai mare de roluri şi statuturi sociale;
- familiarizarea teoretică şi, mai ales, aplicativă a noțiunilor de comunicare: mesaj, cod, canal, receptor, emițător, intenție de comunicare, contextul comunicativ, deixis, (concept prin care este desemnat faptul că referința anumitor componente ale unui enunț nu poate fi determinată decât prin raportare la datele concrete ale situației de comunicare), remă etc.;
- sensibilizarea elevilor față de valențele expresive (voluntare/involuntare) ale diverselor compartimente ale limbii: conotație, denotație, registru stilistic, subiectivitate/obiectivitate;
- contactul activ cu tipuri diverse de discursuri.

3. Cunoaşterea regulilor socioculturale ale comunității în care are loc comunicarea

Receptarea mesajului este strâns legată de procesul emiterii, al producerii de text. În emiterea mesajului oral, elevul/locutorul trebuie să țină seama de o serie de norme, cum ar fi:

- folosirea unui registru stilistic adecvat: discursul său trebuie adaptat la destinatar şi la situația de comunicare;
- limbajul să acopere sfera limbii îngrijite, fără argotisme, dar şi lipsit de *prețioasele ridicole*;[97]

[97] http://www.site-magister.com/comcomp4.htm.

- să fie familiarizat cu diverse tipuri de texte;
- organizarea mesajului într-o manieră clară, coerentă;
- rostirea clară şi suficient de tare a mesajului, pentru a fi auzit şi înțeles;
- să urmărească reacțiile auditoriului, pentru a se adapta la ele;
- să fie firesc, spontan, să dea impresia ca îi face plăcere să vorbească, că este interesat de discuție. Locutorul nu trebuie să piardă din vedere răspunsul la următoarele întrebări: *Cui mă adresez? În ce calitate? Cu ce scop? În ce moment? Care sunt circumstanțele?*

23.1. Caracteristici ale textului

Prin mesaje orale sau scrise au loc operații de interpretare, de argumentare a impresiilor şi de redare proprie, într-un sistem organizat, a informațiilor receptate, ceea ce face ca actul înțelegerii să devină evident. Transpunerea unui text oral în codul scris este un proces complex, de durată, implicând transformări care nu se pot realiza corect fără o bună stăpânire a vocabularului, a sintaxei şi a elementelor de comunicare.

Curriculumul actual reflectă noile teorii despre text, pe care nu-l mai identifică exclusiv cu cel literar (cu finalitate estetică), incluzând şi studiul unor texte cu scop practic. Aşadar, elevul trebuie obişnuit să redacteze diverse tipuri de texte, într-o manieră lizibilă şi coerentă. Redactarea unui text scris, îndeosebi a unuia literar, este pentru elev un prilej de căutări, descoperiri, procese cognitive superioare şi presupune deprinderi care se obțin în timp, de-a lungul orelor de gramatică şi de literatură. Complexitatea conceptului este sugerată chiar prin etimologia cuvântului *text*, care semnifică o adevărată țesătură formată din fire care se întretaie, pentru a forma un ansamblu organizat, coerent, înzestrat cu sens.

Rolul şcolii este de a-l conduce pe elev către achiziția unor competențe discursive care să-i permită producerea unor texte orale sau scrise puternic formalizate, de care va avea nevoie în viața de adult, pentru a intra în dialog cu ceilalți şi pentru a face față diverselor solicitări de natură profesională şi socială. Dezvoltarea acestor deprinderi necesită o practică îndelungată, de-a lungul întregii şcolarități, şi se realizează progresiv, prin alcătuirea unor fraze scurte, a unor secvențe, iar apoi a unor texte ample.

Trecerea de la comunicarea exclusiv orală la cea mixtă (orală şi scrisă) îl pregăteşte pe elev pentru trecerea la o nouă etapă de socializare, cea de tip formal. Discursurile predefinite de convenții sociale, cuprinzând o serie de constrângeri, solicită o pregătire specială, efort de voință şi de conştientizare. În obținerea unor astfel de achiziții, sprijinul şcolii este extrem de important, în special pentru elevii aparținând unor medii defavorizate.

Redactarea unui text scris presupune din partea elevului:

1. Stăpânirea principalelor reguli ale codului scris; respectarea normelor.

2. Cunoaşterea caracteristicilor care fac ca o secvență sau un ansamblu de secvențe să constituie un text.

3. Identificarea elementelor de limbă, la diverse niveluri, care conferă unei secvențe coerență şi coeziune.

4. Cunoaşterea tipologiei mari a textelor; ţinta unui text reuşit este să facă din elev nu numai un consumator, ci şi un producător de text.

Cunoaşterea caracteristicilor care fac ca o secvență să constituie un text

În funcție de nivelul şi de vârsta elevilor, profesorul va aborda mai mult sau mai puțin teoretic concepte legate de specificitatea textului, dar va puncta practic, la orice nivel, condițiile de textualizare. Elevii vor fi obişnuiți să vadă textul ca pe o secvență de fraze/propoziții cu proprietăți specifice.

Deosebirea dintre propozițiile din lista a. şi secvența de la b., care formează un text, sunt date tocmai de absența, respectiv prezența proprietăților specifice unui text.

a. Toți oamenii sunt muritori. Pământul este rotund. Vecinul meu este preot.

b. Pe acest pământ, care este rotund, toți oamenii sunt muritori, aşadar şi vecinul meu, care este preot, este muritor.

O secvență textuală poate fi constituită din propoziții organizate, conectate în fraze, dar şi dintr-o succesiune de propoziții care nu formează fraze (exemplul de la punctul c.).

a. Era iarnă. b. Ningea bogat. c. Atunci am cunoscut-o pe N.

Elementele care conferă calitatea de text

1. Coerența reprezintă un ansamblu de trăsături care asigură unitatea semantică, constând în legătura dintre structurile unui text, realizată cu ajutorul reluării anumitor idei, cuvinte care conțin informația esențială. Se realizează prin:

- identitate referențială (există o temă comună care este dezvoltată);
- conexiunea secvențelor. Compunerea/textul nu trebuie să fie o înşiruire de fraze şi paragrafe între care nu există nici o legătură de sens, ci un ansamblu, un tot unitar;
- tematizarea şi progresia (a repeta informația, dar a aduce informații, nuanțe noi), corelarea enunțurilor prin anaforă, pronominalizare etc.;
- stabilirea unor relații cronologice, logice, de enunțare (pragmatice) prin folosirea unor conectori, pronume relative, adverbe relative, demonstrative;
- modalizarea realizată prin operații de citare, parafrazare, reformulare, exemplificare etc.

2. Coeziunea este trăsătura care conferă aspectul de tot unitar al unui text, din punct de vedere sintactic. Factorii care conferă – în diferite grade – coeziune textului sunt:

- repetarea, în mod obligatoriu cu acelaşi sens, a unor elemente lexicale în diferite propoziții ale aceleiaşi secvențe. Exemplu: *S-a constituit un nou guvern. Guvernul îşi propune un program de redresare economică.*
- existența unor cuvinte diferite care trimit la o frază anterioară; substituirea unor elemente lexicale;
- acordul, prezența articolelor, recțiunea, selectarea unor prepoziții;
- elipsele: *Guvernul doreşte reforma. Sindicatul, de asemenea* (elipsa verbului *doreşte*).

Utilizarea unor conectori: conjuncții copulative, conclusive, cauzale etc.

- conectorii între fraze: de opoziție (*totuşi*), de cauză/consecință (*pentru că*, *deci*), de adăugare (*în plus*, *mai mult*), de timp (*apoi*) etc.;
- mărcile care segmenteaza textul, revelând configurația acestuia: *în primul rând, primo, secundo, tertio, pe de o parte..., pe de altă parte*;
- relativa unitate a sistemului pronominal: *El învață la biologie. Ea scrie la calculator. Amândoi învață.*
- relativa unitate a sistemului timpurilor verbale şi a aspectului.

3. **Intenționalitatea** se referă la intenția emițătorului care determină configurarea unui text coerent şi coeziv, astfel încât acesta devine un instrument în urmărirea unui plan.

4. Acceptabilitatea se referă la atitudinea receptorului, care admite că o secvență de enunțuri poate fi considerată un text.

5. Caracterul situațional – textul este relevant într-o anume situație.

6. Intertextualitatea se referă la relațiile existente între un text şi alte texte cunoscute din experiențe anterioare.

7. Caracterul informativ – textul trebuie să transmită informații.

Fiecare din secvențele de la b. şi c. constituie un text, deoarece componentele acestora sunt interconectate: părțile sunt integrate într-un sens global, între ele se stabilesc relații logice (cauzalitate, consecință) prin conectori (*care*, *aşadar*), relații temporale (ordonate progresiv). Coeziunea sintactică se realizează prin repetiții (*muritor*), pronominalizări (*meu*, *acest*, *toți*, *care*, *o*), adverbe (*atunci*), timpurile şi modurile verbale. Ambele prezintă o intenție. Primul enunț argumentează o idee, al doilea transmite o informație. Cel dintâi exprimă o judecată valabilă pentru orice situație, un adevăr generalizat, iar cel de-al doilea este recunoscut ca text în situația în care informațiile se raportează la un timp. Ambele secvențe sunt uşor recunoscute, deoarece destinatarul s-a mai întâlnit şi altă dată cu texte argumentative, descriptive şi informative.

24. CUNOAŞTEREA TIPOLOGIEI MARI A TEXTELOR

Discursul scris, textul, presupune o gestiune de tip aparte a spațiului: folosirea titlurilor, a subtitlurilor, punerea în paragrafe. Determinarea constrângerilor impuse de tipul de text trebuie realizată cu multă rigurozitate; sunt texte care solicită verbe de opinie, termeni exprimând îndoiala, certitudinea, exprimarea metaforică, întrebări/procedee oratorice, altele care cer exactitate, modalizatori de alt tip etc. Tema va impune un registru variat.

Demersurile de redactare vor diferi, în funcție de tipul de text clasificat astfel, în raport cu:

- referentul: text literar, text nonliterar;
- intenția destinatarului: injonctiv, informativ, descriptiv, narativ, explicativ, argumentativ;
- sarcinile date: compunere liberă, cu titlu dat/temă dată, cu un număr de cuvinte date, pornind de la imagini, după un model etc.;

- gradul de intertextualitate; texte imaginative sau construite pe baza unei structuri tipologice (descrierea beletristică sau ştiinţifică, descrierea după tablou, portretul, narațiunea ştiinţifică ori poetică, compoziția dialogată) şi texte produse pe marginea unui text literar (analiza literară, analiza ştiinţifică, comentariul, caracterizarea, paralela etc.);
- funcția predominantă pe care o actualizează: compoziţiile cu caracter oratoric (intervenția, alocuțiunea, toastul, cuvântarea sau discursul); compoziţiile libere, creatoare;
- registrul stilistic utilizat: texte administrative, juridice, comerciale, ştiinţifice (comunicări, eseuri, sinteze, paralele), publicistice (ştirea scurtă ori dezvoltată, grupajul de ştiri, informația, anunțul publicitar, reportajul, interviul, masa rotundă, ancheta, articolul, nota de lectură, recenzia, foiletonul, cronica dramatică/muzicală/plastică/sportivă.
- anumite categorii externe consacrate prin practicile culturale ale unei societăți;
- după raportul cu realitatea, textele se pot clasifica în: literare (ficționale) şi nonliterare (funcționale, ştiinţifice, religioase etc.). Textul literar reprezintă un model de dezvoltare la elevi a deprinderilor integratoare.

Sunt prevăzute în programă urmărirea unor competențe vizând formarea deprinderilor de efectuare a temelor, de luare a notițelor, folosirea dicționarelor, observarea alternanței dintre discursul direct şi indirect, de sesizare a constrângerilor de redactare pentru cereri, CV-uri etc.

Programele şcolare operează în principal cu o tipologie de texte clasificate după intenția emițătorului.

Textul narativ este un tip de discurs (oral sau scris) care integrează relatarea unei succesiuni de evenimente, imaginare sau reale, în unitatea aceleiaşi acțiuni.

Textele cu intenție predominant narativă sunt: povestirile, biografiile/autobiografiile (reale sau imaginare), narațiunile istorice, procesul-verbal narativ (depozițiile unor martori privind modul cum s-a desfăşurat o întâmplare), narațiunile nonverbale, filmul, limbajul emblemelor, benzile desenate, faptul divers, relatarea unor evenimente personale, reportajul (sportiv, jurnalistic) etc. Au structură narativă opere literare precum: romanul, nuvela, schița, parabola, basmele, povestirile, miturile, epopeile, legendele.

Textul injonctiv este forma de discurs utilizată pentru a indica un ordin, o recomandare, o interdicție. Este reprezentat de rețetele de bucătărie, de legi, regulamente, instrucțiuni, rețete medicale, manual cu instrucțiuni de montare/folosire a unor obiecte, regulile unui joc, recomandări în caz de incendii, avertismente, note însoțind medicamentele, setul de reguli din sala de clasă, din oră, recomandări privind regulile de circulație, de alimentație sănătoasă, recomandări în general.

Se caracterizează prin: coexistența mai multor limbaje (textele sunt însoțite de scheme, liste, grafice, iconuri) şi particularități gramaticale (fraze scurte, construcții nominale, forme negative pentru exprimarea interdicțiilor, prezența frecventă a verbului *a trebui*, folosirea verbelor la imperativ şi la infinitiv cu valoarea acestuia, respectarea strictă a ordinii cronologice etc.).

Textul explicativ are ca trăsătură distinctă faptul că analizează un fenomen sau o idee pentru a le uşura celorlalți înțelegerea acestora. Acest tip de text este reprezentativ pentru discursul didactic şi ştiințific, propunându-şi să răspundă la întrebarea *De ce?*. Actualizează în principal funcția referențială. Au dominantă explicativă: manualele, articole de dicționar, enciclopedii, cărți de popularizare a ştiinței etc. Se caracterizează prin marcarea grafică (subliniere, îngroşare) a elementelor importante, prin structurarea textului în paragrafe, cuprinzând titluri şi subtitluri, prin prezența unor termeni tehnici/definiții şi enunțuri cuprinzând adevăruri generale.

Textul informativ pune accent pe transmiterea brută a informației, fără a o explica, spre deosebire de cel explicativ: buletinele de ştiri, articolele de fond, buletinele meteo, horoscopul (texte predictive), anunțurile etc. Se caracterizează printr-un limbaj denotativ care trimite la o realitate mai mult sau mai puțin obiectivă; comportă o singură interpretare şi prezintă o utilitate imediată. Din punct de vedere lexical, apar termeni specializați şi predomină structurile nominale. Caracterul enunțiativ şi cel constatativ impun timpul prezent şi umbrirea emițătorului.

Textul descriptiv oferă informații despre cum sunt personajele, persoanele, obiectele, spațiul, timpul, evenimentele, conceptele, procesele etc., permițându-i interlocutorului/cititorului să-şi formeze o imagine cu privire la structura, calitățile sau părțile acestora. Sunt predominant descriptive portretele, ghidurile turistice/pliantele turistice, unele texte documentare, articolele publicitare, organigramele, diagramele, tabelele etc. Are o sferă largă de întrebuințare în limbajele: ştiințific, tehnic, literar, publicitar, administrativ (inventarul). Se caracterizează prin diverse particularități de natură morfologică, sintactică şi lexicală.

Textul argumentativ prezintă opiniile emițătorului, tezele acestuia de a căror justețe încearcă să-şi convingă interlocutorii: dezbateri, articole polemice, eseuri editoriale, pamflete, mesajul publicitar, propaganda, discursurile electorale etc. Se caracterizează prin prezența conectorilor specifici, prin existența unor legături logice şi a unor mărci retorice.

În practică, tipurile de texte se pot amesteca: cele injonctive, de exemplu, vor conține elemente descriptive, iar cele explicative vor cuprinde şi informații.

Didactica tradițională discută despre actul producerii de text (scris)/discurs (oral) în termeni de elaborare a compunerilor.

Compunerile sunt comunicări (texte) reduse sau ample, fragmente de mesaje, rezultate în urma unui proces de elaborare, prezentate oral (expuneri) sau scris (compuneri scrise), prin care se asigură transmiterea unui volum de informații de natură diversă.

Termenul de *compunere*, deşi încetățenit în didactică, este aproape cu totul înlocuit astăzi în programele de gimnaziu şi liceu prin cel de *text*, pentru a denumi compozițiile scrise, şi cu cel de *discurs* pentru compozițiile orale.

Compunerile de diverse tipuri trebuie să fie subordonate următoarelor scopuri:

- să contribuie la formarea elevilor pentru viață; să dezvolte spiritul de observație şi acuitatea analizatorilor; să dezvolte capacitatea de a sesiza detalii semnificative şi de a le fixa, de ale exprima prin notații verbale; să răspundă nevoilor, formației intelectuale şi morale;

- să țină cont de vocabularul real al elevilor, dar urmărind perfecționarea, îmbogățirea lui;
- să fie adaptată şi la altă situație decât cea şcolară şi la alt interlocutor decât profesorul;
- să valorifice cât mai multe dintre funcțiile limbii; funcția comunicativă să aibă prioritate față de cea expresivă.

24.1. Texte produse din text

În şcoală, elevul este pus în situația de a redacta o serie de texte a căror problematică nu este autonomă, iar finalitatea lor este să promoveze un alt text, de care sunt dependente într-un grad foarte ridicat. Unele dintre aceste texte îşi dovedesc utilitatea la mai multe discipline şi chiar după finalizarea şcolarității, altele îi sunt specifice doar disciplinei limba română, iar elevii nu se vor mai întâlni cu ele, în forma practicată în şcoală, decât în cazul în care au optat pentru o profesie din sfera filologiei.

24.1.1. Rezumatul

Redactarea unui rezumat diferă în funcție de tipul de text. Un rezumat poate fi şi titlul unui articol sau subtitlul acestuia. Un text informativ trebuie să păstreze firul conducător care să facă evidentă progresia temei, în timp ce textul argumentativ se va rezuma desprinzând cu multă atenție premisele, teza principală şi cea secundară, argumentele şi, eventual, contraargumentele. Textul narativ permite recunoaşterea elementelor esențiale a căror dispariție ar antrena modificarea desfăşurării.

A rezuma un text conservând întreaga narațiune este imposibil, ceea ce va determina imposibilitatea existenței mai multor rezumate identice. Rezumarea succesivă într-un număr variabil de rânduri/cuvinte este un bun exercițiu de înțelegere şi producere de text.

24.1.2. Conspectul

Conspectul reprezintă notarea sintetică, schematică şi sistematică a datelor şi ideilor esențiale cuprinse într-un text. Este necesar în etapa de documentare, în vederea studiului aprofundat al unei opere literare sau al unui anumit autor. De regulă, un text informativ exprimă *idei*, *păreri* sau *puncte de vedere*, demonstrate prin *argumente* şi prin *exemple* convingătoare.

Conspectul poate lua forma unei scheme sau a unui tabel, în care ideile, argumentele şi exemplele, exprimate concis, pot fi uşor vizualizate şi extrase la nevoie. Ideile şi argumentele pot fi exprimate prin propoziții precise, clare, concise şi substantive însoțite de determinanți.

Etapele realizării conspectului sunt:

1. lectura atentă a textului;
2. lectura reluată, cu scopul identificării ideilor/punctelor de vedere susținute de autor;
3. notarea ideilor în caiet;
4. reluarea lecturii, cu scopul identificării argumentelor prin care se susține fiecare idee exprimată;

5. notarea argumentelor aparținând fiecărei idei;
6. reluarea lecturii, cu scopul identificării exemplelor care susțin fiecare argument adus;
7. notarea exemplelor corespunzătoare fiecărui argument.

Exemple de redactare:

Ideea 1: .....
▪ Argumentul: .....
▪ Exemplul: .....

Ideea 2: .....
▪ Argumentul: .....
▪ Exemplul: .....

24.1.3. Caracterizarea unui personaj literar

Personajele literare aduc de fiecare dată o mare diversitate de fapte, de gânduri, de mesaje, de trăiri, de caractere tipice şi particulare, iar modalitățile prin care autorii reuşesc să le confere o identitate sunt variate. Identificarea procesului complex prin care li se construieşte o identitate/personalitate necesită din partea elevilor deopotrivă cunoştințe metatextuale şi eforturi cognitive de nivel superior.

În redactarea compunerii de caracterizare, profesorul îi va dirija pe elevi să transfere cunoştințele teoretice, informațiile cuprinse în grila de lectură a textului narativ şi să le aplice pe un text epic dat, într-o modalitate propusă de către profesor (mai mult sau mai puțin algoritmizată) sub forma unei fişe de lucru care poate fi înmânată elevului. Ca în cazul oricărei opere literare, abordările tehnicizante vor avea loc după o fază de receptare sensibilă a operei, după un contact pe cât posibil empatic cu personajul.

I. Pregătirea redactării

După ce a avut loc relectura atentă a textului (integrală sau pe fragmente), elevilor li se pot propune diverse activități, de tipul:

- interpretarea dramatică a unor scene reprezentative pentru evoluția/caracterul personajului;
- organizarea unui proces literar;
- folosirea tehnicii VAS: *Închide ochii, gândeşte-te la personaj şi spune: Ce vezi? Ce auzi? Ce simți?* (admirație, teamă, dezgust, desconsiderare etc.).
- metoda horoscopului; blazonul personajului;
- închipuie-ți că trebuie să faci un film după text: imaginează-ți cum arată personajul, cu cine vorbeşte, ce spune, cum se îmbracă, în ce mediu circulă? Dacă ai talent, desenează-l!
- redactează o axă prin care să marchezi evoluția personajului;
- redactează cartea de identitate a personajului.

Carte de identitate

Varianta 1.

Nume		
Prenume		
Poreclă		
Vârstă		

Naționalitate Domiciliu; țară, oraș, stradă etc.	
Statut social. Căsătorit/necăsătorit	
Profesie	
Prieteni/colaboratorii cei mai importanți	
Caracteristici fizice	
Trăsături de caracter dominante	
Semne particulare	

Varianta 2.

Profilul personajului
Nume: . . . . . .Vârsta: . . . . . .
Familie: . . . . . .
Habitat: . . . . . .
Slujba: . . . . . .
Cea mai mare dorință sau nevoie: . . . . . .
Cea mai mare temere: . . . . . .
Cea mai importantă/specială ființă pentru personaj este: . . . . . .

Observație! Informațiile vor fi scrise în creion, din memorie, prin contribuția tuturor membrilor, după care se reia lectura textului pentru confruntare.

II. Planul compunerii

Se poate realiza prin tehnici diverse:
- sub forma unui tabel;
- sub forma unui ciorchine, a unei scheme;
- sub forma unei reprezentări grafice figurate;
- sub forma unor fișe.

Nu se recomandă folosirea materialului intuitiv (tablouri, ilustrații, interpretări) înainte ca elevul să-şi formeze propriile opinii despre personaj. Întâlnirea cu alt tip de reprezentări ale personajului se va face pentru a compara asemănările/deosebirile de viziune, punctele de sprijin pe care le oferă textul (folosite/ignorate în reprezentarea picturală/dramatică a personajului).

III. Scrierea textului pe ciornă

În funcție de vârstă şi de nivelul de pregătire, elevii îşi vor structura datele despre personaj, soluționând următoarele probleme:

1. Ce tip de personaj este? Elevii vor fi solicitați să numească criteriul folosit:
- principal (central)/secundar/episodic/figurant;
- fictiv/istoric;
- individual/colectiv (personajul este un grup uman, de exemplu: poporul, mulțimea);

• pozitiv/negativ; simbolic/tip (alte criterii de clasificare: apartenența la un curent literar cu subcategorizările specifice, gradul de complexitate în raport cu evoluția).

La clasele gimnaziale, clasificarea după funcții[98] nu este operabilă, dar îi poate fi de folos profesorului pentru a-l ajuta pe elev în înțelegerea relațiilor dintre personaje.

2. Cine este personajul? Ipostazele în care apare personajul, starea lui socială (domnitor, rob, muncitor, oștean, poet, funcționar, haiduc, soț, prieten, fiu etc.).

3. Ce face personajul? Acțiunile la care participă acesta, sesizarea funcțiilor: protagonist, antagonist, auxiliar, victimă, beneficiar, pacient, destinatar etc.

4. Care este atitudinea scriitorului, a celorlalte personaje față de el? Relația lui cu celelalte personaje.

5. Raportul dintre ce este personajul, ceea ce vrea să pară şi ceea ce este.

Tipuri de atitudini. Personajul are un aer: distrat, mulțumit, nefericit, sincer, ipocrit, visător, radios, trist, amuzat, mânios, temător, contrariat, disprețuitor, trufaş, şiret, viclean, persiflant, altruist, generos, sentimental, rece, optimist, pesimist etc.

6. Cum este personajul? Portretul fizic şi moral (elevilor de gimnaziu li se va cere să fie atenți la substantivele şi adjectivele care denumesc însuşiri, epitetele substantivului şi ale verbului, deoarece acestea pot oferi detalii despre firea personajului).

Însuşirile fizice se vor referi la: trup, siluetă, înălțime, alte detalii anatomice: culoarea ochilor, a părului, forma nasului, mersul, embleme, semne particulare etc.

Este bine ca elevilor de gimnaziu să li se dea liste cu tipuri de însuşiri.

7. De unde ştim cum este personajul? Modalități şi mijloace de caracterizare prin care sunt redate/sugerate însuşirile:

Caracterizarea directă:

• de către narator (autor);
• de către alte personaje;
• de către personajul însuşi (autocaracterizare).

Caracterizarea indirectă:

• prin fapte (întâmplări semnificative);
• prin ceea ce gândeşte şi simte personajul;
• prin comportamentul față de alte personaje;
• prin nume;
• prin mediul în care trăieşte;
• prin vestimentație;
• prin felul în care vorbeşte. Analiza limbajului poate oferi indicii privind statutul social, originea, gradul de pregătire, temperamentul.

8. Tipul de relații care se stabilesc între el şi celelalte personaje: simetrice sau asimetrice, de colaborare, ostilitate, competiție. Se va urmări natura opozițiilor (de valori, de poziție, de interese, de sentimente etc.). Din prisma afectivității, între personaje se creează rețele afective, în care se regăsesc sentimente şi atitudini de o mare varietate:

[98] A.J. Greimas, *Despre sens*. *Eseuri semiotice*, Editura Univers, Bucureşti, 1975, p. 187.

dragostea, ura, compasiunea, indiferența, grija, gelozia, respectul, autoritatea, supunerea etc. Interesează, de asemenea, valorile şi opiniile vehiculate de personaj, care pot fi identice sau diferite de ale autorului. Analizarea replicilor folosite îi oferă indicii importante în sesizarea naturii relațiilor dintre personaje. Replicile prin care se dau interdicții reflectă, de exemplu, superioritatea emițătorului (morală, socială, intelectuală), în timp ce replicile prin care se solicită o favoare, un avantaj devin expresia unui raport de subordonare, dependență față de persoana căreia i se adresează. Absența mărcilor lingvistice ale atenuării, în cazul unor solicitări, reflectă autoritatea emițătorului asupra receptorului.

9. Modalități de realizare a expresivității folosite în caracterizare. Moduri de expunere.

Pentru a-i contura personalitatea, autorii folosesc diverse tehnici narative (evocarea, retrospectiva etc.) sau descriptive (portretul gros-plan, caricatura, schița etc.). Pentru a sugera mimica, gestica, sunt utilizate semne de punctuație cu valoare expresivă. Limbajul are rol în caracterizare la toate nivelurile: lexical (regionalisme, arhaisme, elemente de argou/jargon), fonetic, sintactic, morfologic.

Prin intermediul descrierii se realizează caracterizarea directă. Dialogul contribuie la caracterizarea indirectă (prin limbaj) şi la cea directă (de către personaje). Monologul reprezintă un mijloc de realizare a caracterizării directe, iar narațiunea, un mijloc al celei indirecte.

Figurile de stil traduc emoțiile personajului, stările de spirit, îl prezintă prin contrast cu alte personaje (antiteza, comparația) sau urmăresc să accentueze anumite însuşiri (inversiunea, repetiția şi enumerația).

10. Semnificația, sentimentele, emoțiile pe care le trezeşte acest personaj, comparația cu altele asemănătoare din opere de acelaşi autor sau scrise de alții. Legătura titlu-operă-personaj (dacă există). Valoarea simbolică a personajului (dacă există). Încadrarea într-o tipologie.

IV. Finisarea textului.

24.1.4. Comentariul

Termenul comportă mai multe accepțiuni, pe care este bine să le cunoască şi elevul.

1. În uzul curent, comentariul nu se referă doar la textul literar, ci se raportează la un eveniment, la un fapt, la o atitudine a unei persoane. Putem comenta un fapt de viață, gestul cuiva, tonul pe care cineva îl foloseşte etc.

2. Un mod de formulare a unei opinii, o expresie liberă şi personală a unui punct de vedere lipsit de complexul ritualic al apelului la referințe autorizate, care emite judecăți de valoare.[99]

3. În construcția unui text literar, comentariul reprezintă acele enunțuri incidente care întrerup continuitatea sintactică, pentru a introduce explicații suplimentare, indicații

[99] Paul Cornea, *Interpretare şi raționalitate*, Editura Polirom, Iaşi, 2006, p. 247.

ale naratorului asupra conținuturilor unor replici, asupra mișcărilor/comportamentelor unui personaj, detalii despre gândurile sale nemărturisite.[100]

Având în vedere diversitatea aspectelor care pot fi comentate, se poate vorbi (în funcție de natura referenților) de comentariu filozofic, ştiințific, politic, cultural, moral, sportiv, literar.

Comentariul literar reprezintă textul construit în jurul unui alt text, căruia încearcă să-i definească specificitatea, răspunzând la o serie de întrebări, intratextuale sau intertextuale.

Comentariul este un text-obiect, adică un produs din alt text, care pleacă de la premisa că textul de bază are un sens, o semnificație care urmează să fie descoperită de cititor. În actul receptării, prin discuții cu ceilalți, elevul cititor va descoperi că există mai multe sensuri, iar întrebările ridicate de text pot primi o pluralitate de răspunsuri, toate posibile, urmând ca fiecare dintre ele să fie susținut prin apelul la elemente din text, la indici lexicali, gramaticali, sintactici, retorici, ritmici sau prozodici etc.

Un comentariu îşi propune să explice, să interpreteze şi să facă aprecieri, cât mai personale, asupra unor pasaje dintr-o operă, stabilindu-se uneori filiații şi coordonate istorico-literare. Dintre caracteristicile enumerate de Constantin Parfene, se distinge caracterul restrictiv al acestui tip de text: obiectul unui comentariu nu va fi opera literară în întregime, ci doar alegerea unuia sau mai multor aspecte implicate.[101]

Paul Cornea definește comentariul prin opoziție cu exegeza, ca fiind un mod de formulare a opiniei, o expresie liberă şi personală a unui punct de vedere şi mai puțin o cercetare, aşa cum este exegeza. Comentariul, arată în continuare autorul citat, are granițe labile: împrumută uneori din funcțiile exegezei, iar adeseori se serveşte de eseu.

În şcoală, comentariul va urmări evidențierea anumitor aspecte ale unui text, într-o manieră accesibilă, corectă şi coerentă, dat fiind faptul că nici gimnaziul, nici liceul nu-şi propune formarea unor exegeți, puțini dintre elevi îndreptându-se mai târziu spre teritoriul filologiei. De aceea, trebuie evitate pretențiile de a obține de la viitorii ingineri, tâmplari, medici etc. comentarii literare care să impresioneze prin expresivitate.

Încă dinainte de anul 1989, cercetători de prestigiu, precum Ion Coteanu, atrăgeau atenția asupra riscurilor pe care le presupune o astfel de abordare a compunerilor şcolare, avertizând că preluarea mimetică a discursului poetic, neinteriorizarea acestuia, nevoia cu orice preț de „expresii frumoase" dau naştere unei adevărate beții de cuvinte.

Comentariile trebuie să reflecte efortul de gândire, iar rigoarea argumentelor folosite trebuie să exprime capacitatea de interpretare personală a operei literare. Ceea ce interesează la nivelul învățământului general este ca elevul să fie capabil să-şi exprime prin comentarii o emoție estetică autentică, să adauge textului reflecții, să încerce să facă

---

[100] *Dicționar de ştiințe ale limbii*, Angela Bidu-Vrănceanu, Cristina Călăraşu, Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, Mihaela Mancaş, Gabriela Pană Dindelegan, Editura Nemira, Bucureşti, 2001.

[101] Constantin Parfene, *Compozițiile în şcoală. Aspecte metodice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980.

transparent nespusul, nu să transforme comentariile în „creații crescute saprofitic pe trupul operei analizate”[102].

Comentariul reprezintă o prelungire firească a analizei, prin introducerea unei judecăți de valoare în discursul despre opera literară, văzută ca o conexiune de elemente ordonate la diferite niveluri. El poate porni de la anumite criterii, incluzând diferite tipuri de abordări: lingvistică, semantică, psihologică, sociologică, filozofică etc.

Comentariul trebuie privit ca efect al unei lecturi:

- **personalizate şi sensibile** a textului: cititorul, este creator de sens, alături de scriitor. Opera care i se adresează sensibilității sau reflexivității sale este generatoare de emoții, reflecții, interogații. Sensibilitatea elevului, cultura, calitatea exprimării lui vor determina în mare parte calitatea comentariului, care va fi astfel expresia rezonanței pe care textul a creat-o, a interesului pe care i l-a trezit cititorului.
- **pertinente**: sensurile adăugate se vor fundamenta pe sesizarea, descoperirea sensului pe care probabil l-a avut în vedere scriitorul. Cititorul trebuie să pornească de la premisa că scriitorul a imprimat un sens pe care doreşte să îl comunice cititorilor săi. Acest tip de lectură va contura sfera de interes în care se poate încadra: filozofie, istorie, cultură, sociologie.
- **cultivate**: o operă literară se înscrie într-o epocă, aparține unei culturi, are o istorie personală, toți aceşti factori contribuind, adesea, la înțelegerea ei, de aceea sunt necesare uneori trimiteri, referiri explicite sau implicite la aceştia. Întrebările care trebuie puse sunt de tipul: *În ce epocă a trăit autorul? Cărui curent literar îi aparține? Ce elemente biografice ar putea lumina anumite aspecte ale operei respective?*

Recomandări generale pentru redactarea unui comentariu

Redactarea comentariului (după ce a avut loc prima întâlnire cu textul) va începe prin:

I. Analiza subiectului, a cerinței

Elevul trebuie să înțeleagă clar ce i se cere să comenteze; e vorba, pe de o parte, de o înțelegere literală şi, pe de altă parte, de una nuanțată, prin care trebuie să surprindă problemele/ideile, pilonii pe care îşi va construi propriul text.

Sugestii pentru elevi

Citeşte cu atenție formularea subiectului. Analizează cerința, pentru a ajunge astfel la analiza termenilor. Dacă este un fragment, încadrează-l în opera din care a fost extras. În cazul în care nu cunoşti autorul, poți raporta textul la unul din aceeaşi tipologie, de acelaşi gen sau specie, aparținând aceleiaşi epoci literare sau aceluiaşi curent.

II. Documentarea

Căutarea şi găsirea ideilor solicită procese cognitive superioare (analiză, comparație, asociere, sinteză), dar şi abilități de lucru cu cartea.

---

[102] Ion Coteanu, apud G. Beldescu în *Compunerile şcolare nepoetice, Limbă şi literatură, Teorie literară: stilistică şi compoziție*, Cursuri de vară, Bistrița, Societatea de Ştiințe Filologice, Bucureşti, 1980.

Sugestii pentru elevi

Foloseşte surse diverse: articole de critică literară, prefețe, postfețe, dicționare de personaje, de teorie literară, istorii literare, antologii, manuale, dicționare enciclopedice, monografii, texte ştiințifice etc. Nu uita să citezi sursa! Adaugă la toate acestea experiența personală, fructificând cunoştințele obținute prin lecturile particulare, de la diverse discipline şi din experiența ta de viață sau a cunoscuților tăi.

Etapa aceasta poate fi precedată şi de o scriere-fluviu a ideilor legate de cerințe.

Sesizarea mesajului

Există texte care au ca suport pentru înțelegerea mesajului mărturisiri, dar cele mai multe dintre operele literare nu conțin astfel de referiri directe. În identificarea şi comentarea mesajului, pot apărea situații în care sensurile atribuite de cititor să nu coincidă sau chiar să le contrazică pe cele ale scriitorului, trăsătură posibilă datorită caracterului deschis al operei literare.

Ca o consecință firească a acestei calități, apare pluralitatea de opinii în rândul elevilor, pluralitate care trebuie încurajată de profesor, fără a pierde însă din vedere „limitele interpretării".

III. Redactarea planului

Se poate realiza fie sub forma unor organizatori grafici, fie verbal. Se structurează în mare aspectul comentariului; câte părți va cuprinde, care sunt punctele importante asupra cărora se va insista.

Structurarea planului se poate face:

a. respectând structura textului, în situația în care acesta este scurt şi aparent simplu (o narațiune urmată de o descriere);

b. fundamentând planul pe observarea textului şi interpretarea sa (textele conținând simboluri, în care scriitorul transfigurează realitatea prin forța imaginației şi magia cuvintelor);

c. fundamentând planul pe efectele pe care le dezvoltă textul (suscitarea emoției, prin folosirea tonului liric, a indignării, prin ironia care ridiculizează personajele etc.).

Redactarea propriu-zisă

1. Introducerea

Începutul se poate face prin formularea unei întrebări, sesizarea unei problematici pe care lectura o descoperă, prin reflecții cu privire la originalitatea, la caracterul tipic/atipic al textului. Trecerea către cuprins se poate face prin anunțarea axelor care vor direcționa comentariul.

2. Cuprinsul

Conținutul unui comentariu de calitate va reflecta un punct de vedere original asupra operei, susținut în mod pertinent cu argumente bazate în primul rând pe textul de la care se pleacă, dar şi pe cunoştințele de cultură generală. Comentariul va trebui să aibă structura unui text coerent, caracterizat prin coeziune şi progresie.

Acesta trebuie să fie organizat în părți legate între ele, adevărate axe de lectură. Mărimea paragrafelor trebuie să fie echilibrată, iar legătura dintre ele să fie anunțată prin folosirea unor fraze potrivite. Se consideră, în general, că unui paragraf trebuie să-i corespundă o idee importantă, care poate fi dezvoltată în interiorul lui sau continuată în paragrafele următoare. Nu este indicată conectarea unor idei între care nu există legătură şi nici reluările unei idei pe spații mari.

Ideile trebuie să fie însoțite de citate care să se integreze firesc în text, cu funcție de ilustrare, explicitare şi demonstrare a ipotezei de lucru abordate. Citatele, în cantități rezonabile, susțin textul. În cantitate prea mare, ele dau aspectul unui montaj şi nu pot suplini comentariul.

3. Încheierea

Finalul poate cuprinde o rezumare succintă a conținutului, o recapitulare a analizei efectuate, o apreciere personală (ce impresii, ce interes prezintă textul/tema respectivă etc.) şi/sau o prezentare a operei autorului respectiv, a temei la acelaşi scriitor, în literatură sau în alte arte.

24.1.5. Analiza stilistică

Stilistica este o disciplină relativ recentă (din secolul al XIX-lea), cu rădăcini în retorica clasică. Treptat, aceasta s-a specializat în abordarea şi analiza textului literar, denumind studiul prin care sunt evidențiate modalitățile de realizare a expresivității sau stilul particular al unui scriitor. Ca metodă specifică disciplinei, ea urmăreşte integrarea semnificațiilor parțiale într-un ansamblu coerent, care are ca scop relevarea stilului unui autor, a gradului de expresivitate a textului.

Analiza stilistică însumează mai multe etape:

1. Lectura atentă a textului.
2. Înțelegerea textului.
3. Studiul figurilor/tropilor cuprinzând:
   - etapă anatomică/descriptivă (identificarea, demontarea, investigarea principiilor de organizare etc.);
   - interpretarea.

Indiferent de nivelul de vârstă al elevilor, analiza nu trebuie să se rezume la inventarierea unor figuri de stil. Prin intermediul ei, textul este supus unei observații, unui examen atent şi subtil al combinațiilor de cuvinte, care să facă vizibil sensul/sensurile pe care le poartă.

Noua programă impune necesitatea de analizare a textelor şi din perspectiva stilisticii lingvistice (funcționale), nu doar a celei literare, de aceea, în şcoală, analiza stilistică acoperă şi domeniul apartenenței textelor la alte stiluri funcționale. Analizele stilistice îşi găsesc locul atât în lecțiile de literatură, cât şi în cele de gramatică. O analiză stilistică implică analize lingvistice/lexicale şi chiar fonetice. În unele studii, se adaugă şi nivelul pragmatic (relația dintre protagoniştii discursului). Nu se poate vorbi, de exemplu, de însuşirea conceptului de stiluri funcționale, fără evidențierea caracteristicilor lingvistice, lexicale şi fonetice şi fără raportarea la context.

Spre deosebire de analiza literară, care pretinde considerarea întreagă a creației, analiza stilistică permite şi limitări la fragmente (**analiza parțială**). Analiza stilistică va include fenomene morfologice, sintactice, lexicale şi fonetice, deoarece aceeaşi idee poate fi exprimată la diverse niveluri, corelate. Ideea de opoziție se poate realiza la nivelul vocabularului (antonimele), la nivelul sintaxei (conjuncțiile adversative) sau al formei verbale (afirmativă/negativă). Exercițiile stilistice trebuie să valorifice toate aceste niveluri.

De analiza stilistică este strâns legată predarea unor conținuturi care țin de teoria literaturii: literalitate, gen, specii, figuri de stil etc.

Predarea noțiunilor de figuri de stil se leagă inevitabil de un alt termen: **expresivitate**, care poate fi asociat cu:

- noțiunea de afectiv (acel mod de exprimare servind la comunicarea mai nuanțată a oricărui conținut afectiv, emoțional sau volitiv);
- un mod de a sugera conlocutorului cum trebuie să înțeleagă lucrurile pe care i le comunicăm.

Analiza stilistică trebuie să îl facă pe elev să descopere că la crearea expresivității participă doi factori: atitudinea (implicarea afectivă) a vorbitorului şi fantezia acestuia. Fără a insista asupra terminologiei, profesorul îi poate conduce pe elevi să sesizeze ceea ce criticul Eugen Negrici numeşte *expresivitate involuntară*.[103] Noțiunea de *expresiv* este sinonimă pentru unii stilisticieni, ca şi pentru criticii literari, cu cea de estetic.

Analiza stilistică facilitează studiul integrat al disciplinei. Analiza unui text literar poate îngloba o lecție de gramatică în care se studiază oricare dintre categoriile verbului:

- morfologice (persoanele, diatezele, modurile timpurile);
- semantice (forme arhaice, regionale, populare, neologisme, câmpuri semantice etc.);
- fonetice (distribuirea sunetelor: hiat, diftongi, intonație, accent, aliterații, asonanțe, fonetisme specifice, măsură etc.);
- sintactice: topică, diateză, elipsa predicatelor etc.

Astfel, de-a lungul mai multor ore, se pot fixa sau chiar însuşi simultan noțiuni gramaticale şi valorile expresive ale verbelor.

Redăm, mai jos, doar câteva dintre posibilele valori stilistice pe care le pot contextualiza verbele, la toate nivelurile.

La nivel lexical

- prezența arhaismelor, a regionalismelor conferă textului culoare locală, credibilitate şi caracterizează personajele, situându-le în timp şi în spațiu;
- prezența unui număr mare de verbe contribuie la redarea senzației de mişcare, a impresiei de spontaneitate (în funcție şi de natura semantică şi aspectuală a acestor verbe);
- preponderența verbelor care exprimă stări/acțiuni/existența imprimă un tip de atmosferă;
- relațiile care se stabilesc între câmpurile lexicale pe care le formează verbele: antagoniste sau complementare;

[103] Eugen Negrici, *Expresivitatea involuntară*, Editura Cartea Românească, Bucureşti, 1977.

- sesizarea împrumuturilor externe şi interne din limbajele diferite capătă relevanță în caracterizarea personajelor;
- neologismele, cuvintele noi, ştiințifice conferă un aspect rece, intelectual şi disimulează emoția etc.

La nivel morfologic

Modul conjunctiv

- exprimă nesiguranța, ezitarea, îndoiala, teama, dorința, concesia, posibilitatea etc.;
- este modul dorinței, al speranței, al visării; exprimă continuarea dorită, aşteptată sau posibilă a unei acțiuni;
- poate avea valoarea imperativului; folosirea frecventă a verbelor la acest mod cu valoare imperativă indică expresia raporturilor de dominare dintre personaje;
- folosit în imprecații şi blesteme, devine marcă a puternicii implicări afective, a creării unor tensiuni.

Modul condițional-optativ

Prezent

- exprimă o acțiune realizabilă, dorită; o presupunere, o chemare. Poate releva raporturile dintre personaje, deoarece se foloseşte şi pentru atenuarea unei cereri, pentru a exprima politețea în cadrul unor relații asimetrice;
- poate fi expresie a aspirației către altă lume, către ideal.

Trecut

- poate exprima părerea de rău, dezamăgirea; dorul după ceva pierdut, ratat.

Modul imperativ

- mod al poruncii, al ordinului, al îndemnului; relevă relațiile dintre personaje; prin intermediul lui, vorbitorul încearcă să-şi impună voința celui căruia i se adresează.

Modul indicativ – valoarea expresivă a timpurilor

Prezent

- folosirea acestui timp conferă un caracter dinamic/descriptiv/sentențios etc.;
- redând acțiuni durative, face cititorul părtaş la acțiunea care se desfăşoară parcă sub ochii lui;
- prezintă acțiunea ca pe un adevăr general şi evident, de unde impresia de atemporalitate; exprimă siguranța că acțiunea se va petrece în viitorul apropiat;
- aduce personaje şi evenimente demult dispărute în fața cititorului (**prezentul istoric**);
- folosirea verbelor la acest timp în prezentarea unor evenimente trecute/viitoare conferă un grad superior de intensitate emoțională, exprimă vivacitatea amintirii;
- în proverbe, rezumă şi extrage substanța generală a povestirii, este mijloc al potențării retoricii (**prezentul etern**);
- întrerupe dezvoltarea cronologică a povestirii sale pentru a nara evenimente mai vechi.

Imperfect

- exprimă o acțiune desfăşurată în trecut, paralel cu o altă acțiune trecută; redă un proces extins temporal, în desfăşurare. Datorită caracterului durativ, continuu şi a implicării

subiective pe care o presupune, prin intermediul acestui timp se realizează **evocarea**/rememorarea; este timpul descrierilor. Uneori, folosirea acestui timp reflectă simpatia autorului pentru personaj;
- sugerează scurgerea timpului, evocă ceea ce este efemer în existență;
- ca timp al povestirii, indică trecerea de la real la imaginar;
- poate exprima modestia, umilința;
- redă ideea de concomitență; poate exprima repetiția;
- în narațiuni se foloseşte în special în expoziţiune şi în pasajele descriptive din celelalte momente, deoarece imperfectul nu face, în general, evenimentele să avanseze;
- creează impresia de durată, prelungeşte acțiunea, o „imobilizează" sub privirile cititorului.

Perfect compus
- redă acțiuni încheiate, asupra cărora nu se mai poate interveni; prezintă acțiuni în prim-plan; este un trecut considerat din perspectiva prezentului, acțiunea având încă ecouri în sufletul celui care o povesteşte; este timpul evenimentelor subiective; imprimă acțiunii dinamism.

Perfect simplu
- exprimă o acțiune încheiată înaintea prezentului, care durează foarte puțin;
- verbele la acest timp creează impresia de apropiere, de participare la întâmplare;
- în narațiuni, înfățişează acțiunile şi mişcarea personajelor ca şi cum s-ar petrece de la sine şi nu ca şi cum ar fi povestite; de obicei realizează o progresie a acțiunii;
- prezintă acțiunea ca eveniment, situație momentană, încheiată, imprimând un grad ridicat de obiectivitate.

Mai mult ca perfect
- prezintă o acțiune localizată în trecut, situată în plan secund sau anterioară față de alte acțiuni trecute;
- conferă impresia de distanțare în timp.

Viitor
- este timpul promisiunii, al speranței, al visării; timpul utopiei; uneori poate avea valoare de imperativ.

Persoana

Persoana I singular este marcă a subiectivității, a eului liric:
- în operele epice creează impresia de autenticitate sau poate reprezenta doar vocea unei persoane care se confesează, marcând participarea puternic afectivă.

Persoana I plural reprezintă pluralul modestiei şi al autorului:
- marchează identitatea de destin a tuturor oamenilor; ideea de solidaritate etc.

Persoana a II-a reprezintă marca eului liric şi a falsului dialog:
- imprimă un caracter sentențios, folosită cu valoare generală (în proverbe);
- reprezintă o modalitate prin care scriitorul stabileşte relații cu cititorul, marcă a oralității.

Folosirea verbelor la persoana I sau a II-a reflectă preferința vorbitorului pentru o exprimare personală sau impersonală.

La nivel sintactic

Fenomenele de natură sintactică cu valențe expresive se pot referi la:

- topică: inversiuni, anacolut, pauze de efect şi frecvența acestora;
- folosirea elipsei; modalitatea de construcție a frazei şi a perioadei (fraze ample/scurte);
- existența unor paralelisme sintactice în componența cărora intră verbe;
- predilecția pentru folosirea coordonării/a subordonării;
- utilizarea semnelor de punctuație;
- tipurile de propoziții: interogative, exclamative (pot reda admirație, dramatism, revoltă), enunțiative, imperative etc.

24.1.6. Analiza literară

Analiza literară interesează ca metodă, ca proces şi ca produs. Ca tehnică şi proces, analiza oferă şansa unei mai bune înțelegeri a textului, iar ca produs/text rezultat, reflectă în ce măsură s-a realizat înțelegerea lui. Este o metodă de cercetare a textului literar bazată pe descompunerea lui în elementele componente, în explicarea, interpretarea şi aprecierea fiecăruia dintre acestea şi a întregului pe care îl constituie.[104] Analiza literară va cunoaşte demersuri şi exigențe diferite, în funcție de tipul şi genul textului (proză/versuri; narațiune/dialog teatral, de specie, de intențiile autorului etc.), iar din punct de vedere didactic, analiza va trebui să țină cont de particularitățile de vârstă ale elevilor.

Înțelegerea, apropierea de intenția comunicativă a scriitorului se realizează printr-o lectură atentă, detectivistă a „urmelor", a „semnelor" lăsate de scriitor la diverse niveluri: fonetic, lingvistic, stilistic, semantic, pragmatic, psihologic, estetic. Profesorului îi revine rolul de intermediar între elevi şi carte, fără a încerca să impună puncte de vedere. În calitatea sa de cititor mai vârstnic, mai informat şi mai competent, el poate oferi explicații şi sugestii, comunicând însă cu elevii, primind nu doar întrebările, ci şi sugestiile acestora. Doar printr-o astfel de abordare didactică, elevul va deveni cititor de literatură pentru el şi nu pentru examene, capabil să deosebească literatura de pseudoliteratură. Această finalitate va fi atinsă în momentul în care elevul, plecând de la datele explicite sau implicite oferite de text şi păstrând fidelitatea față de acesta, va reuşi să creeze un discurs nou, dar de la o anume distanță, atrăgând atenția asupra elementelor particulare/deosebite pe care, în viziunea lui, le oferă textul.

Analiza literară îşi are rădăcinile în diversele ramuri ale filologiei, teoriei literaturii şi lingvisticii, dar şi ale unor discipline de graniță, ca: gramatica textului, teoria comunicării, semiotica, sociologia etc. Deşi controversată ca metodă, aceasta continuă să fie folosită, deoarece răspunde la interogațiile profesorului cu privire la ce să se spună despre autor, despre creație, ce surse biografice/bibliografice să se utilizeze, ce paralele să se facă, care să fie trimiterile contextuale (intertextualitatea) etc. O altă problemă pe care îşi propune să o abordeze analiza literară este cea a ierarhizării creației pe scara valorică.

[104] Constantin Parfene, *op. cit.*, p. 228.

Ideal este ca elevii să ajungă să exprime puncte de vedere personale, inclusiv în ceea ce priveşte valoarea celor citite.

Operațiile analizei literare presupun:

- observarea textului (după lectura inocentă); selectarea faptelor, a informațiilor semnificative, lectura metodică; descrierea şi denumirea acestor fapte; mai întâi prin parafrazare, apoi prin producerea altor texte: povestirea acțiunii, rezumatul, comentariul etc.;
- punerea în relație a elementelor (elementele de formă şi de conținut sunt indisociabile):
  a. de formă: capitole, subcapitole, acte, scene, incipit, final etc.; construcția paragrafelor, rima, ritmul, măsura, tipuri de strofă;
  b. de conținut: ideatica textului, simbolistica, fabula, perspectiva etc.

Textul rezultat prin analiza literară nu trebuie să se mărginească la parafrazarea celui de bază, ci trebuie să descopere, să releve cum reuşeşte scriitorul să-şi transmită gândurile, sentimentele cu mijloacele oferite de limbajul verbal. Propunem, ca o variantă perfectibilă, următorul algoritm de analiză literară, urmărindu-se grila de receptare a textelor literare.

Analiza textelor epice

1. Încadrarea în tipologia textelor literare (gen, specie cu subcategorizările de rigoare). Titlul textului literar. Reperele titlului în text, încadrarea lui într-o tipologie.

2. Precizarea temei literare, a motivelor literare. Analiza va urmări:

- stabilirea temei/temelor prin tehnici de analiză a cuvintelor-cheie, a axei lexicale;
- eventualele explicații extratextuale care au stat la baza alegerii temei respective (dorința de a se încadra într-un curent, dorința de imitație, efectul modei, dorința de a inova etc.);
- importanța temei; legătura dintre tema şi destinul, acțiunile şi comportamentul social al personajelor;
- determinare/indeterminare temporală. Ca produs al unei epoci, opera literară o reflectă, dar în acelaşi timp ascunde şi valori universale care scapă uzurii timpului; operele literare vechi nu se recitesc doar pentru calitățile lor estetice, ci şi pentru valorile universale vehiculate;
- stabilirea de corelații cu modul în care tema a fost tratată şi de alți scriitori;
- identificarea motivelor;
- caracterul verosimil/neverosimil al întâmplărilor.

3. Prezentarea subiectului, subliniind momentele importante (expoziție, intrigă, desfăşurarea acțiunii, punct culminant, deznodământ, epilog, incipit, final):

- stabilirea acțiunii principale; intersectarea cu acțiunile secundare sau paralele; tipurile de conflicte;
- tehnicile de narare (povestire lineară, anticipativă, prolepsă, reluări, flashback etc.) şi tipurile de discurs (direct, indirect, indirect liber);
- limitările de spațiu sau timp cerute de convențiile de gen/specie.

4. Studierea personajelor:

- identificarea personajelor principale/a tipurilor în care pot fi încadrate, a funcțiilor, rolurilor pe care le au în text, a relațiilor care se stabilesc între ele;
- analiza individuală a personajelor, evidențiind procedeele de tipizare şi individualizare.

5. Punctul de vedere narativ:

- tipul de narator;
- atitudinea față de cele relatate: ironie, duioşie, compasiune, aprobare, dezaprobare etc.;
- mijloacele de exprimare (moduri de expunere):
  - narațiunea (vioaie, greoaie, ton, forță de evocare etc.);
  - descrierea (tipuri, funcții, mijloace de realizare);
  - dialogul (spontan, spiritual, captivant, dinamic etc.);
  - monologul (tipuri, funcții).

6. Viziunea despre lume degajată de operă; realitatea este prezentată prin filtrul subiectiv al emoțiilor, trăirilor personale şi impresiilor, ansamblul acestora conferind unitate şi coerență.

7. Arhitectonica (forma) textului: volum, carte, epigraf, dedicație, parte, capitol, paragraf, alineat, strofă, act, tablou etc.

8. Puterea de evocare. Conținutul mesajului nu este explicit formulat; sensul este rezultatul succesiunii cuvintelor, al asocierilor dintre ele, a ritmurilor unei fraze etc., ceea ce face necesară evidențierea unității dintre fond (conținutul ideatic) şi formă.

9. Stilul şi limba scriitorului:

- surprinderea valențelor expresive la toate nivelurile textului: fonetic, gramatical, lexical, sintactic, discursiv, pragmatic, grafematic. Folosirea unor majuscule, când cititorul s-ar fi aşteptat la o minusculă, a unor cursive, semne de punctuație sau apariția unor spații albe, toate acestea pot deveni purtătoare de sens.
- relația cu cititorul: teoria literaturii distinge cel puțin trei sensuri ale cuvântului cititor:
  a. cititorul *model* (Umberto Eco), destinatarul *virtual*, închipuit de către autor ca potențial utilizator, un fel de reprezentant al publicului-țintă;
  b. cititorul implicat în schema discursului, *imaginea cititorului reflectată* în *operă*, cu care autorul dialoghează;
  c. cititorul *real*, publicul cititor care, indiferent de intenția autorului, citeşte cartea.

Observație! Analiza literară nu trebuie să segmenteze în mod artificial forma de fond. Ordinea în care sunt abordate problemele nu trebuie să aibă caracter restrictiv. Disocierea prezentă în algoritmul de identificare are strict rațiuni metodologice.

Analiza textelor lirice

Scopul analizei constă în a-i oferi cititorului o cunoaştere în profunzime a textului, a legăturilor între conținut şi formă.

Pregătirea

1. Analiza trebuie să urmeze după **receptarea participativă**, după lectura inocentă a textului, care i-a permis cititorului familiarizarea cu universul ei. Consemnarea primelor impresii, sub forma unui jurnal de lectură, a unor fişe/note de lectură, va servi pentru confruntarea cu impresiile, ideile ce se vor forma după o lectură critică, aprofundată a textului.

2. Lectura explicativă: identificarea cuvintelor necunoscute, cu ajutorul unui dicționar explicativ; ele pot avea sensuri secundare, nuanțe, care scapă la o primă lectură.

Redactarea

A. Încadrarea în tipologia textelor literare (gen, specie cu subcategorizările de rigoare). Se vor urmări: titlul textului literar, reperele titlului în text tipologia titlurilor. Se vor utiliza tehnici de analiză a cuvintelor-cheie, a axei lexicale.

B. Precizarea temei literare, a motivelor literare.

Tema

Orice text are în mod obligatoriu o temă. Termenul *temă* are două sensuri distincte:

1. segment al frazei considerate în dinamica textuală: elementul cunoscut **despre care se vorbeşte** şi care devine punct de sprijin pentru alte informații, care vor fi apoi inserate în text (în corelație cu termenul *temă*). Fraza contribuie la progresia sintactică a textului;

2. caracteristică a unității semantice a textului.

Indiferent de lungimea sa, un text presupus coerent trebuie să construiască o reprezentare şi să poată fi rezumat. El poate avea una sau mai multe teme (aşa-numitele texte polisemantice), la niveluri diferite, dar toate fiind integrate printr-un singur nivel, ultimul. Acest fenomen aparține competenței subiecților de a putea sintetiza un mare număr de informații într-o structură semantică unică.

Determinarea temei unui text îi permite receptorului să îl interpreteze, să umple eventualele lacune şi să îl rețină, în cazul unor sensuri vagi, doar pe cel compatibil cu tema respectivă.

În identificarea temei, un rol important îl are realizarea următoarelor operații pe text:

- sesizarea particularităților titlului (semantica şi gramatica lui);
- gruparea cuvintelor în câmpuri şi familii lexicale/semantice, analiza lor precum şi a relațiilor care se stabilesc între ele: paralelism, opoziție, reluare etc.;
- identificarea elementelor de continuitate a textului, a celor recurente, a imaginilor obsedante, a simbolurilor;
- identificarea temei dominante şi (eventual) a temelor/motivelor literare şi a elementelor prin care acestea sunt puse în relație. Identificarea temei/a ideii centrale poate porni de la emoțiile pe care poezia le trezeşte cititorului;
- analiza aspectelor, a ideilor care sunt puse în valoare prin intermediul vocabularului, al imaginilor poetice, al sunetelor şi ritmului;

- eventualele explicații extratextuale care au stat la baza alegerii temei respective; importanța temei; dorința de a se încadra într-un curent, dorința de imitație/de a inova, efectul modei, corelații cu felul în care tema a fost tratată și de alți autori etc.;
- unele date din biografia autorului pot contribui, uneori, la o mai bună înțelegere a ideologiei.

C. Sesizarea tonalității textului

- identificarea acestuia constituie adesea o cheie a interpretării. Interesează astfel care este tonul dominant: liric, comic, ironic, grav, elegiac, patetic, solemn, ludic, exaltat, sarcastic etc. Există adesea un registru stilistic dominant, căruia i se subordonează unul sau mai multe registre secundare, în funcție de lungimea și densitatea textului studiat;
- din ce apare tensiunea, ce contraste, ce contradicții sunt dezvăluite? Cuprinde poezia paradoxuri? Cum sunt câmpurile lexicale: antagoniste sau complementare?
- tipul de limbaj folosit: limbaj abstract, concret, jocuri de cuvinte, arhaisme, neologisme.

D. Identificarea mesajului operei

- identificarea cuvintelor-cheie (adesea, ideile esențiale ale unei poezii se află la începutul sau sfârșitul ei);
- relația pe care eul liric o instituie în poezie (cu sine, cu lumea); folosirea unor modalizatori, a termenilor apreciativi, evaluativi; jocul persoanelor: eu/noi și tu, voi/ea, ei;
- identificarea a ceea ce s-a vrut a fi textul pentru poet: nevoie de confesiune personală, interogații filozofice, exprimarea unui crez artistic/politic/religios/social; o provocare de natură stilistică; intenția ludică etc.;
- descoperirea elementelor lingvistice care pot permite sesizarea mesajului, a ideaticii (cuvinte repetate, moduri și timpuri verbale, jocul pronumelor etc.);
- ce tip de versuri sunt folosite: egale, inegale, alternând între ele; versurile curg sau, din contră, apar rupturi, fragmentări care pot avea rolul de a pune în valoare o idee sau de a provoca surpriză, de a invita la reflecție (tăcerile meditative);
- dacă există aluzii istorice, ecouri intertextuale (Biblia, mitologia), simboluri;
- prezența unor elemente apreciative/depreciative;
- prezența figurilor de stil, a simbolurilor și rolul lor în sublinierea ideilor poetice.

E. Identificarea perspectivei lirice, a instanțelor comunicării lirice

- mărcile eului liric (verbe și pronume la persoana I, propoziții exclamative și interogative, cuvinte apreciative și evaluative); dialogul cu cititorul;
- structura prozodică: numărul de strofe, organizarea internă a acestora (construirea lor pe baza unor alternanțe, opoziții, conjuncții etc.), tipul de strofe; tema reprezentată de fiecare; calitatea rimelor (bogate, elaborate, simple) sau absența lor (versul alb), tipul de ritm;
- cadența, mișcarea ascendentă, descendentă, prezența ingambamentului cu analiza efectelor produse;
- reflectă poezia o preocupare deosebită pentru respectarea regulilor sau, din contră, un refuz al acestora?

- poate fi identificată existența unei gradări (ascendente/descendente) sau a unei simetrii?
- studierea modului de realizare a imaginarului poetic prin raportare la elemente de compoziție: titlu, incipit, secvențe poetice, final, prezența unor opoziții, a unor relații de simetrie, elemente de recurență (motiv poetic, laitmotiv, refren); atitudinea eului liric.

F. Stilul şi limba scriitorului

- încadrarea cuvintelor într-un registru stilistic: literar, popular, argotic;
- surprinderea valențelor expresive la toate nivelurile textului: fonetic, gramatical, lexical, sintactic, discursiv, pragmatic;
- analiza modurilor şi timpurilor verbale folosite în poezie; semnificația unor schimbări de timp/jocul persoanelor, cu identificarea referenților;
- sintaxa şi punctuația: sintaxa este explicită/densă, dificil sau uşor de înțeles? Predomină hipotaxa, parataxa? Volumul şi tipul de fraze: scurte, lungi, cu sau fără întreruperi, predominanța unor construcții nominale, verbale;
- punctuația (virgulele, punctele, punctele de suspensie, semnele întrebării, ale exclamării, blancul) este un indicator al gradului de implicare afectivă, precum şi absența acesteia, care poate sugera intensitatea sentimentului, neputința de a se opri, nevoia de a se exterioriza etc.;
- încadrarea într-un curent literar (mişcare/perioadă);
- identificarea unor filiații, afinități cu alți scriitori.

Concluzii

Ultimele paragrafe vor cuprinde o evaluare personală asupra textului: ce a plăcut/displăcut? De ce? Care este tipul de valori pe care le evocă textul (universale, de natură personală).

Condiții de eficiență

- analiza să aibă ca punct de plecare o lectură reală, serioasă a operelor literare sau a fragmentelor studiate;
- să fie încurajată emiterea părerilor personale, care să aibă însă puncte de sprijin în textul citit;
- să evite cultivarea unui limbaj stereotip, plin de prejudecăți.

Dacă nu este valorificată adecvat, analiza stilistică poate conduce la artificializarea exprimării, în loc să dezvolte o exprimare firească, veritabilă. În funcție de vârsta elevilor şi de nivelul clasei, analiza literară a poeziei va îmbrăca diverse forme, de grade diferite de complexitate.

25. REDACTAREA COMPUNERILOR IMAGINATIVE

Scrieri imaginative

Pentru a crea un text reuşit, o compunere liberă, elevul trebuie să se sprijine pe o structură familiară, să stabilească o legătură între textele studiate şi viitoarea compunere, ceea ce solicită un ansamblu complex de competențe, dintre care imaginația este doar

una, pentru că, deşi numite „libere”, ele presupun respectarea unor condiții explicite sau implicite, cum ar fi: tipul de text, subiectul, registrul, stilul, titlul.

Compunerile imaginative se opun celor metatextuale: comentariul, caracterizările, rezumatele, analizele prin gradul mai scăzut de dependență şi prin rolul imaginației.

Evaluarea acestor compuneri va lua în considerare două tipuri de obiective foarte diferite:

1. cunoaşterea şi respectarea constrângerilor de natură metatextuală (tipul de text) şi **calitatea exprimării** (ortografie, sintaxă, lexic);

2. bogăția ideilor şi sensibilitatea imaginativă, originalitatea şi îndepărtarea de la normă.

Textul literar actualizează în principal funcția estetică a limbii, în cadrul acestuia cuvântul fiind un scop în sine, prin combinări şi transformări care depăşesc codificarea obişnuită şi fac trimiteri la referenți fictivi. Caracterul ficțional al acestui tip de text face ca un rol important în realizarea compunerilor literare să îl aibă dezvoltarea imaginației elevilor.

Imaginația este „procesul cognitiv de elaborare a unor imagini sau proiecte noi pe baza combinării, transformării datelor experienței anterioare”.[105] Creația aparține imaginației voluntare, este cea mai complexă şi valoroasă formă a imaginației, fiind orientată spre soluționarea de probleme complexe, spre crearea de producții noi. După A. Osborn, „toți oamenii posedă talent creativ”, dar acesta depinde şi de efortul pe care îl depune fiecare într-un atare proces. Fiind cea mai importantă componentă a creativității, imaginația trebuie stimulată la toți elevii, prin activități cât mai variate.

În acest sens, trebuie remarcat faptul că nu doar elaborările de compuneri, imaginarea de povestiri sunt activități creative, ci şi încadrarea unor informații într-un desen, într-o imagine, într-o schemă. Harta subiectivă a unei opere literare sau cvintetul, binomul imaginativ, jocurile de cuvinte, găsirea unor titluri, scrierea de eseuri, jocul de rol, continuarea narațiunii, redactarea/transformarea situației finale a textului narativ dat etc. sunt tehnici eficiente prin care este exersat comportamentul creativ.

Scrierile imaginative informează despre aptitudinile elevului de a citi şi a înțelege un text a cărui structură este capabil să o refacă. A scrie o compunere narativă nu înseamnă a acorda libertate totală elevului, deoarece încadrarea în narativitate, într-un gen înseamnă deja supunerea la o serie de constrângeri. De aici, necesitatea ca aceste compuneri să fie pregătite cu rigurozitate în clasă. Profesorul trebuie să țină cont de personalitatea fiecărui elev şi să-i permită să imprime compunerii un stil potrivit aptitudinilor sale. Unii elevi nu excelează în posibilitatea de a fantaza, dar au o capacitate deosebită de a reține şi de a surprinde trăsături sensibile din realitate: rețin şi redau cu uşurință imagini, experiențe de viață, folosesc simboluri. Alții însă simt nevoia să-şi dea frâu liber imaginației, să interpreteze şi să transfigureze realitatea. Profesorul poate încuraja dezvoltarea imaginației elevilor prin exerciții în care elemente din realitate să fie reorganizate prin: aglutinare

[105] Paul Popescu Neveanu, Mielu Zlate, Tinca Crețu, *Psihologie*. *Manual pentru licee*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1990, p. 86.

(descompunerea părților din care sunt alcătuite diverse ființe sau obiecte şi recombinarea lor pentru a da naştere unor ființe sau obiecte cu aspect eterogen, de exemplu Sfinxul); prin multiplicare/omisiune, amplificare şi diminuare (Setilă, Gerilă etc.); prin substituire (substituirea personajelor creează situații inedite); prin empatie, analogie. Este recomandabil, pentru a trezi interesul elevilor şi a-i motiva în actul scrierii, ca temele pentru compuneri să fie selectate din viața şi experiența lor, din sfera lor de interese.

Univers fictiv, textul literar sau cu pretenție de literaritate constituie o creație subiectivă, o exteriorizare cât mai personală, originală a stării afective a autorului, urmărind să se adreseze în primul rând sensibilității receptorului.

Realizarea unor compuneri literare presupune, aşadar, apelul la sensibilitate şi imaginație, alături de reactualizarea şi valorificarea unor noțiuni teoretice; ce este textul, care sunt caracteristicile lui, care sunt tipurile de text, care este structura acestora etc. Din moment ce subiectele, temele compunerilor vor fi preluate din viață, este necesar, datorită complexității situațiilor reale, ca elevii să fie obişnuiți să apeleze la cunoştințele lor enciclopedice, obținute şi în cadrul altor discipline (interdisciplinaritate) şi să le fructifice.

În funcție de opțiunea profesorului, redactarea compunerilor literare se poate realiza:

- cu prezentarea unui plan; individual sau în echipă (o bursă de idei, colectarea unor idei);
- cu prezentarea unui model aparținând unui autor consacrat şi analiza acestuia;
- cu prezentarea unui model aparținând unui alt elev.

Sistemul scrierii în valuri a ideilor, operând o selecție doar după ce s-a obținut o cantitate bogată de idei, deşi agreat de elevi, nu trebuie să aibă decât statutul unei etape.

Familiarizarea şi exersarea tehnicii de elaborare a unor compoziții reprezintă procese de durată, care implică:

I. Analiza cerinței, a subiectului care trebuie abordat

În funcție de tipul de compunere pe care trebuie să-l realizeze (cu temă dată de profesor sau cu tema la alegere), pregătirea cuprinde următoarele etape:

1. Citirea cu mare atenție a reperelor, a constrângerilor pe care subiectul le cuprinde, deoarece acestea direcționează modul de redactare, forma, tehnicile folosite: *Redactați o scrisoare*. *Inserați un dialog*. *Redactați o compunere narativă* etc.

2. Stabilirea destinatarului: *Pentru cine scriu? Pentru a fi prezentat unor colegi mai mici, pentru a fi expus la bibliotecă, pentru a fi publicată într-o antologie?* etc.

3. Surprinderea problemelor ce se vor constitui în piloni ai compunerii:

Ce vreau să scriu? Ce trebuie/despre ce trebuie să scriu?

În cazul în care subiectul nu este dat, se poate organiza o bancă de idei, prin discuții frontale, în perechi sau în grupuri asupra subiectului. Aceasta se poate face sub forma exercițiului *Îmi amintesc ...*, ca brainstorming, prin elemente de sinectică etc.

Observație! În cazul în care tema compunerii este dată de profesor, aceasta trebuie să prezinte câteva condiții: să reflecte evenimente/idei din sfera de interes a elevului; abordarea să fie accesibilă, fără însă a o menține la un grad foarte scăzut de dificultate; elevii să posede cunoştințele teoretice necesare rezolvării.

4. Ce ton să adopt? Neutru, patetic (voi trezi compasiune, folosind hiperbole, exclamații, interogații, referiri la sentimente), satiric (voi utiliza termeni depreciativi şi imagini devalorizante), ironic (voi transmite o idee, un mesaj, prin afirmarea contrariului său, pentru a discredita un punct de vedere), duios, dramatic, comic (voi provoca râsul, prin diverse jocuri de cuvinte, prin diverse contraste etc.), sarcastic, euforic, fantastic, liric, laudativ (voi folosi termeni hiperbolici, vocabular apreciativ) etc.? Ce registru: oratoric, îngrijit, comun, familiar, popular?

Profesorul le atrage atenția elevilor că este important ca textul lor să aibă o notă de personalitate, altfel zis, să poarte amprenta celui care l-a scris. Ironia, contrastul, comicul sau dimpotrivă, duioşia, căldura sufletească pe care o degajă textul său îl pot atrage pe cititor sau dimpotrivă, îl pot îndepărta, deoarece tonul este considerat inadecvat cu tema tratată sau cu personalitatea sa, refuzând astfel cooperarea cu textul. De exemplu, folosirea unui ton solemn, cu prețiozități, într-o situație informală (de exemplu, o discuție în familie) va genera comic involuntar, de aceea redactarea textului cere un efort de disciplinare, în vederea adecvării acestuia la contextele diverse. În redactarea compunerilor literare, elevul va fi sfătuit să-şi conştientizeze temperamentul şi să abordeze tema conform trăsăturilor sale de personalitate.

Nu trebuie încurajată ideea că reuşite sunt doar compunerile scrise pe un ton liric (sentimental, mai mult sau mai puțin grav, solemn), încărcat de figuri de stil. Elevii reflectează la tonalitatea generală, la atmosfera pe care ar dori să o imprime textului. „Orice text poartă amprenta autorului său. Aceasta se manifestă prin tonul adoptat, prin rolul asumat şi prin modul în care-şi proiectează în text starea de spirit.”[106] O scurtă reflecție asupra tonului pe care îl vor imprima textului poate reprezenta pentru unii un prim pas în găsirea/formarea stilului, iar pe cei care se vor menține departe de tentațiile „verbului”, această reflecție îi va ajuta cu siguranță să se cunoască mai bine, dezvoltându-le inteligența intrapersonală.

II. Inițierea în tehnica compunerii prin discutarea structurii unor texte prototipice; demonstrații practice; activități de natură intertextuală

1. Rememorarea acelor texte narative/descriptive care le-au plăcut cel mai mult, cu încercarea de a identifica în ce anume a constat farmecul lor: *Ce ați putea imita/împrumuta?*

2. Numirea acelor opere al căror stil este apropiat de modul lor de a fi, de a recepta şi de a privi diverse probleme ale vieții. Rememorarea unor întâmplări care i-au marcat (pentru textul narativ).

3. Recapitularea grilei operaționale de receptare a textului narativ/descriptiv, sub forma unui ciorchine. Reactualizarea noțiunilor de teorie literară se va face în funcție de nivelul şi vârsta elevilor.

III. Documentarea şi căutarea ideilor, activitate care, în tratatele clasice, se numeşte **invenție**.

Găsirea ideilor constă în căutarea faptelor, a exemplelor necesare pentru a răspunde la solicitările subiectului. Presupune adunarea observațiilor, reflecții asupra gândurilor/

[106] Andra Şerbănescu, *Cum se scrie un text*, Editura Polirom, Iaşi, 2000, p. 67.

sentimentelor/părerilor legate de problematica respectivă şi verbalizarea lor. Este momentul în care, pentru un timp, preocupările legate de formă trebuie uitate, punându-se accent pe:

- trecerea în revistă a cunoştinţelor legate de subiectul stabilit. Valorificarea competenței enciclopedice, a patrimoniului cultural, constând în cunoştinţele socioculturale obținute în cadrul altor discipline, din cărți sau prin intermediul mass-mediei, la care se adaugă şi experiența personală şi schimburile informale din cadrul comunității. Se pot folosi diverse fişe, se pot face trimiteri bibliografice, se pot căuta informații în mass-media etc.;
- desfăşurarea unor activități de stimulare a creativității, a imaginației, pentru obținerea unor idei. Procesul imaginativ presupune utilizarea unor elemente din realitate pentru crearea unei alte lumi (ficțiuni), care nu se suprapune cu realitatea, ci o concurează, implică şi afectivul, prin interiorizarea subiectului.

a. Faza inspirației

Domnia inconştientului sau declanşarea procesului creativ se caracterizează prin impetuozitate şi spontaneitate, inspirația fiind prezentată de Tudor Vianu ca un „moment exploziv care creionează liniile generale ale viitoarei opere".[107]

Elevii se vor opri la o schemă simplă, pe care o vor dezvolta; vor scrie fără să fie foarte atenți la stil, pentru a depăşi blocajul paginii goale. Vor fi fructificate înclinația către ludic şi bogăția emoțională, senzorială. În această etapă, rolul subconştientului este foarte important.

b. Imaginația reflexivă. Etapa conştientă a inspirației

Imaginația reprezintă aptitudinea care îi conferă scriitorului puterea de a realiza universul fictiv al operei, pornind de la datele realului, pe care le transfigurează artistic, conform propriei viziuni despre lume. Imaginația reflexivă reprezintă momentul intervenției **supraeului**, când, prin intermediul reflecției, se realizează o primă selecție, pentru cristalizarea imaginilor obținute, pentru formarea unui scenariu anticipativ. Ideile sunt privite cu ochi critic; unele sunt doar enumerate, altele sunt dezvoltate, la altele se va renunța. Se schimbă păreri în grup sau frontal. Se listează propunerile elevilor privind modalitățile de realizare a incipitului, a formulelor introductive, a unor tehnici narative/descriptive etc. Profesorul poate oferi şi el sugestii.

c. Etapa elaborării (Liviu Rusu). Invenția (Tudor Vianu)

Este etapa execuției, însumând toate actele prin care artistul reuşeşte să-şi organizeze imaginile şi să-şi contureze dispunerea şi aranjarea (înlănțuirea) materialului, prin operații de analiză, selecție, sinteză. Sunt reluate ideile găsite şi organizate în funcție de constrângerile de gen şi de altă natură pe care le conține subiectul.

Scopul planului este de a oferi o dimensiune de ansamblu asupra configurației textului, a organizării paragrafelor. Trebuie găsite mijloacele de trecere de la o idee la alta, astfel încât textul să nu dea impresia unui catalog.

---

[107] Beatrice Balgiu, *Natura creației artistice la Tudor Vianu*, RoLiteratura.ro, 01 mai 2009: http://www.roliteratura.ro/text/Natura-creației-artistice-la-Tudor-Vianu.html.

Elevii, la clasele gimnaziale, vor fi ghidați prin fișe de lucru cuprinzând recomandări, sugestii, dar în acelaşi timp vor fi sfătuiți să reflecteze permanent la gradul de noutate adus de compunerea lor. Este o etapă puțin agreată de elevi, în special de cei din ciclul gimnazial, care se grăbesc să rezolve dintr-o suflare sarcinile, reacție explicabilă şi prin particularități de vârstă, precum excitabilitate ridicată şi impulsivitate. Această etapă presupune desfăşurarea unor activități precum:

- alcătuirea de liste, de organizatori grafici;
- discuții lejere cu colegii, cunoscuții, părinții;
- stabilirea unor câmpuri, a unor rețele semantice; crearea unor figuri de stil;
- consultarea unor ghiduri, îndrumare, a unor liste conținând sugestii de formulări.

Literatura se adresează sensibilității noastre. Elevii, mai ales la clasele gimnaziale, au nevoie să conştientizeze această trăsătură şi să redea, prin modalități cât mai personale, sentimente şi emoții. Pentru început se poate obține o listă în care să fie sugerate forme de exprimare a diverselor stări atât în compuneri, cât şi în discuțiile informale, în care încearcă să verbalizeze sentimentele resimțite.

IV. Redactarea compunerii sub formă de ciornă implică selectarea, adunarea şi organizarea ideilor, a observațiilor rezultate sub forma unui text coerent.

V. Revizia finală. Recitirea textului

Este nevoie de mai multe citiri pentru a urmări probleme diferite:

1. Evaluarea componentei gramaticale şi corectarea eventualelor greşeli:

- **de vocabular**: barbarisme, improprietăți ale termenilor, asociații incompatibile, pleonasme, repetiții etc.;
- **de sintaxă**: fraze incomplete, suprapuneri de construcții, solecism (dezacorduri, folosirea greşită sau omiterea unor conectori), inadvertențe între temă şi remă (dezvoltarea temei), confuzii între coordonare şi subordonare, construcții ambigue etc.;
- **de ortografie şi de punctuație**.

2. Evaluarea componentei stilistice şi corectarea eventualelor greşeli: nerespectarea proprietăților generale ale stilului – corectitudine, proprietate (concordanța dintre intenția vorbitorului, conținut şi expresiile alese), claritate, puritate, precizie, precum şi a celor particulare ale stilului beletristic – conduce la obținerea unor texte care se pot caracteriza, în mare, ca având:

a) stil sec: textul se caracterizează prin absența emotivității; este nivelat, sărac în idei; lipsesc figurile de stil, exprimarea este directă (abateri de la finețe) sau devine crispată (echivocuri neintenționate, amestecuri de stiluri, anacoluturi), repetiții; apar cacofonii (abatere de la armonie). Cauze: lipsa de exercițiu, sărăcia vocabularului; timiditatea; tendința către conformism etc.;

b) stil greoi, bombastic: textul se caracterizează prin prezența unor fraze cețoase, imagini forțate, exces de neologisme, de retorism (abatere de la naturalețea stilului), termeni improprii, stângăcii de vocabular, cuvinte rare şi complexe, cuvinte prea lungi etc. Cauze: dorința de a avea un stil, de a impresiona, exprimarea artificială etc.

3. Evaluarea lizibilității

Termenul *lizibilitate* desemnează posibilitatea de descifrare sau recunoaştere a unor semne, convenții (litere, cuvinte, fraze, paragrafe, texte). Se urmăresc: amplasarea inegală a textului, lipsa structurii în paragrafe, absența diacriticelor, lipsa spațiului alb la stânga (corespunzător unei linii imaginare verticale), aglomerarea cuvintelor sau, din contră, prezența unor spații albe prea mari între cuvinte, înclinarea literelor. Folosirea neadecvată a majusculelor şi minusculelor reduce viteza de lectură şi poate îngreuna înțelegerea textului.

Odată redactată prima formă, textul trebuie citit cu voce tare, pentru a sesiza eventualele incoerențe, repetiții, cacofonii, greşeli de sintaxă etc. Relectura va conduce cu siguranță la reveniri asupra ordinii, va atrage eliminarea unor paragrafe sau, din contră, adăugarea altora. Este de preferat ca această lectură să se realizeze la ceva timp după redactare, nu imediat, iar modificările operate să fie de aşa manieră, încât textul final să nu trădeze cititorului efortul prilejuit în redactare.

VI. Citirea şi discutarea compunerilor în clasă

De la începutul orei, elevii vor fi atenționați să asculte cu atenție compunerile colegilor; să-şi împartă foaia în două, urmărind aspectele pozitive şi pe cele negative. Profesorul le poate recomanda să-şi noteze frazele, ideile care li s-au părut mai reuşite. Autorul compunerii nu va fi întrerupt în timpul lecturii, de aceea colegii lui îşi vor nota pe caiet întrebările, observațiile pe care i le vor face: cuvintele cărora nu le cunosc sensul, exprimările care li se par neclare, eventualele încălcări ale calităților stilurilor etc. Se vor cere precizări autorului compunerii, iar nu profesorului.

Producerea unui text literar este o activitate complexă, care presupune un efort îndelungat şi sistematic, atât de-a lungul orelor de gramatică, cât şi al celor de literatură. Realizarea acestora este un exemplu fericit de integrare a celor patru domenii ale disciplinei şi poate favoriza adeseori interdisciplinaritatea.

25.1. Activităţi pregătitoare pentru redactarea compunerilor

Aceste activități au caracter permanent (atât de-a lungul orelor de gramatică, cât şi a celor de literatură) şi constau în:

- exerciții de dezvoltare a vocabularului elevilor, prin utilizarea unor sinonime, substitute pentru cuvinte dintr-un text; formarea la elevi a capacității de a înțelege sensul literal (primar) prin exerciții de definire; a capacității de a generaliza, de a formula singuri concluzii;
- formarea şi dezvoltarea gustului pentru citit şi a deprinderilor de muncă independentă;
- efectuarea diferitelor exerciții pentru dezvoltarea vorbirii elevilor, pentru a-şi putea exprima observațiile şi concluziile; încurajarea schimbului de idei;
- inserția unor pasaje prin care personajul să fie blamat/elogiat: compunerile-hipotext;
- realizarea unor operații de manipulare a unui text; reducere, înlocuire, deplasare, expansiune, transformare. O pagină dintr-un jurnal se poate transforma, pe rând, într-un act dintr-o scenă, într-o cronică mondenă, într-un proces-verbal, într-o poezie, prin înlocuirea unor cuvinte, părți de vorbire, fraze, a tuturor cuvintelor prin definițiile corespunzătoare.
- exerciții de autoevaluare şi interevaluare a compunerilor etc.

25.2. Tehnici utilizate în predarea unor conţinuturi diverse

• **Cuvintele-valize** (fonetică, lecția despre procedeul compunerii, despre câmpul semantic, aliterații, asonanțe etc.)

Acest exercițiu constă în crearea unor cuvinte prin combinarea altora, după modelul: *struțocămilă*, *jaguarie* etc. sau inventarea unor cuvinte din silabe aleatorii; nume de personaje, de orașe, locuri etc.

• **Margareta lexicală** (în predarea oricărei părți de vorbire/de propoziție)

Exercițiu de grup: un elev scrie un substantiv (aleatoriu sau dintr-un câmp lexical dat), următorul scrie un adjectiv, următorul, un verb, apoi se repetă cerința.

• **Binomul imaginativ** (predarea părților de propoziție, dialogul, descrierea-portret)

Doi elevi vor scrie doi termeni, independent unul de celălalt. Clasa va trebui să creeze raporturi între ei. Combinațiile de cuvinte astfel obținute pot deveni puncte de plecare pentru crearea unor titluri de povestiri. Un alt tip de exercițiu le poate propune elevilor redactarea unor scurte dialoguri/descrieri prilejuite de întâlnirea unor personaje din opere diverse.

• **Tunelul imaginilor**

Exercițiul are ca punct de plecare o situație specifică basmului: „inima închisă într-o cutiuță aflată într-un porumbel ascuns în iepure". Se poate utiliza în predarea enumerației, a hiperbolei, a paralelismului etc. Elevii pot redacta scurte texte pornind de la modelul de mai sus, în mai multe variante:

1. De la mare la mic (prin distrugere, prin efectul oglindă, prin metamorfozare). Se recomandă obținerea cât mai multor straturi imagistice.

2. Visul în vis.

3. Din aproape în aproape. Se propune un vers/un enunț de plecare, următorul va trebui să înceapă cu ultimul cuvânt al versului/enunțului anterior.

• **Sinestezii**

Descrieți ce simte, ce aude, ce miroase, ce vede un fir de iarbă care străpunge asfaltul unui trotuar dintr-un oraş/un pisoi aflat lângă un restaurant etc. Tehnica se poate utiliza în predarea imaginilor poetice, a câmpurilor lexicale etc.

• **Vorbirea în dodii (predarea relațiilor semantice dintre cuvinte, a subordonatelor)**

Combinații de proverbe, zicători, aforisme: *Cine s-a fript cu ciorba se scoală de dimineață.* Răsturnarea sensului unor proverbe. Transcrierea viselor. Crearea de enunțuri stranii prin repetarea obsedantă a unei litere, a unui grup de litere, prin aliterații sau asonanțe. Mimarea unui dialog al surzilor etc. Realizarea unor pastişe şi parodii.

• **Liste**

Se aleg personaje din opere diverse şi se numerotează. Prin tragere la sorți, se grupează câte două.

• **Istorii începute (momentele subiectului)**

Profesorul începe istoria cu o frază, alcătuită de el sau preluată dintr-o carte. Le cere elevilor să continue, timp de 5 minute şi să redacteze şi finalul. Apoi intervine cu o nouă frază, solicitându-i ca timp de 5 minute să scrie urmarea şi finalul.

Variantă: aceeaşi frază este continuată în mod diferit de către elevi, generând un alt final.

• **Antitextul**

Elevilor li se dă spre lectură portretul unui personaj sau descrierea unui loc şi li se cere să redacteze un text corespondent, folosind antonime. Se poate folosi cu succes în predarea antonimelor, a antitezei etc. Textul poate fi creat de profesor sau excerptat dintr-un text literar. Elevii primesc un model.

Textul

Zâna lacului

O muzică lină însoți apariția frumoasei Tim-Tim, zâna lacului din Pădurea cu Flori înmiresmate. Plopii începură să foşnească grațios, iar delicatele ciocârlii îşi porniră trilurile.

Antitextul

Vrăjitoarea lacului

Zgomote asurzitoare însoțiră apariția fioroasei Bum-Bum, vrăjitoarea lacului din Pădurea cu Ciulini şi alte flori cu miros pestilențial. Plopii începură să scrâşnească îngrozitor, iar monstruoasele bufnițe îşi sfârşiră lugubrele game.

• **Taroturile**

Tehnica aceasta foloseşte ca materiale jocul de cărți cu acelaşi nume sau fotografii reprezentând multiple personaje, animale, situații, plante etc.

Grupul/individul îşi alege câteva cărți şi, pe baza acestora, va improviza o povestioară sau un poem. Respectivele materiale vor reprezenta ilustrațiile textului. Elevii pot completa şi ei cu ilustrații proprii. Textele sunt prezentate în fața clasei pentru a fi analizate.

25.3. Revizuirea circulară

Pentru definitivarea unui text scris de elevi, se recurge la revizuirea circulară. Este o tehnică prin care se dezvoltă abilitățile de redactare şi de perfecționare a textului brut.

Etape:

1. Formarea grupelor: profesorul va forma echipe eterogene dintr-un număr egal de elevi (4-6 persoane).
2. Comunicarea sarcinii. Elevii elaborează un text (indiferent prin ce tehnică de scriere). Subiectul şi sarcina sunt aceleaşi pentru toată clasa sau pentru membrii unei echipe.
3. Comunicarea paşilor de lucru.
4. Executarea sarcinilor de lucru:
    a. Fiecare lucrare se prezintă scrisă lizibil pe o foaie detaşată.
    b. La fiecare lucrare se ataşează mai multe foi cu clamă.
    c. Lucrările circulă într-un sens (în sensul acelor de ceasornic).
    d. La prima mişcare, fiecare elev primeşte lucrarea vecinului din dreapta, o citeşte şi scrie pe foaia anexată sugestii şi observații pentru ameliorarea lucrării. Pe urmă, foaia se îndoaie în aşa fel, încât următorul cititor să nu poată citi aprecierea cititorului precedent.
    e. Procedura se repetă până când lucrarea şi anexa ajung la autor.
    f. Elevii au timp să ia cunoştință de sugestiile şi aprecierile colegilor.

5. Faza evaluării: elevii discută asupra unor observații concrete, cer detalii, caută împreună cu echipa expresia optimă.

6. Finisarea lucrării: în clasă sau ca temă, elevii vor redacta textul în varianta definitivă.

Se va atrage atenția asupra necesității de a respecta, în varianta definitivă, normele ortografice, de punctuație şi stilistice.

În demersul didactic, tehnica revizuirii circulare are eficiență pentru cultivarea responsabilității față de textul elaborat.

Observație! Toate aceste activități pregătitoare se vor desfăşura cât mai des posibil, cu aplicație inclusiv la orele de gramatică.

25.4. Compunerea narativă

Ghid pentru elevi

Redactarea unei compuneri care cuprinde constrângeri de gen presupune o activitate riguroasă desfăşurată de către profesori în clasă şi continuată de elevi acasă. Redactarea planului se va realiza în clasă, împreună cu elevii.

Redactarea

I. Introducerea se poate realiza:

a. printr-un scurt pasaj descriptiv. Se vor prezenta locul, timpul, un personaj, un obiect, un animal, care va apărea în textul vostru şi care poate fi surprins static sau, din contră, mişcându-se;

b. printr-o adresare directă către cititor, printr-o evocare. Exemple: *Îmi amintesc şi acum*; *Totul a început*; *Se părea că ziua aceea va fi ca toate celelalte*;

c. folosind un pretext: găsirea unei scrisori, un eveniment; un fapt divers dintr-un ziar, ieşirea de la un film, întâlnirea la o lansare de carte etc.;

d. un scurt dialog, un monolog, pentru a intra direct în miezul acțiunii; evitați banalitățile;

e. lansarea unei întrebări şocante, îndrăznețe, interesante, a unei reflecții care să aibă legătură cu textul, a unei propoziții interogative retorice etc.

Recomandări

Pentru cadrul povestirii se va folosi prezentul sau imperfectul, cu verbe statice. Primele rânduri corespund etapei expoziționii. Introduceți indici spațiali şi temporali (impliciți sau expliciți), prin intermediul cărora se vor sugera/prezenta/crea spațiul acțiunii şi timpul. Reconstituiți spațiul sau personajele prin câteva detalii, astfel încât să devină vii pentru cel care va citi textul. Documentați-vă cu privire la tipul de spațiu pe care vreți să-l descrieți, în care doriți să situați acțiunea. Dacă este unul natural, folosiți: atlase botanice, geografice, enciclopedii etc. Dacă este cultural, consultați cărți de istorie, artă vestimentară, de arhitectură, reproduceri după diverse picturi etc.

Faceți decorul sensibil cititorului prin cât mai multe tipuri de imagini poetice: vizuale, tactile, auditive etc. Prezentați-l astfel încât cititorul să poată simți, auzi, mirosi, elementele decorului.

Plecați de la întrebări de tipul: *Unde? Când? Cum? Cine? Ce? De ce? Cu ce scop?* Nu este neapărat nevoie să răspundeți la toate aceste întrebări, vă puteți mărgini doar la unele.

Pentru elevii talentați, profesorul va sublinia faptul că introducerea nu este întotdeauna necesară (dovadă stau o serie de texte epice valoroase). Uneori este de efect să intri direct în miezul acțiunii, al intrigii.

II. Cuprinsul

Va fi redactat după ce în prealabil s-a realizat un plan scurt de idei. Întâmplarea relatată trebuie să fie prezentată progresiv, să existe un anume suspans, şi să se poată identifica momentele subiectului, pentru a ține treaz interesul cititorului.

Intriga, deşi redusă ca pondere, este deosebit de importantă, deoarece determină, declanşează întreaga acțiune. Este momentul în care, în locul stării liniştite de la început, se creează o atmosferă tensionată prin apariția unui element perturbator (conflict, dificultate care trebuie depăşită, o stare de neliniște, insinuarea unei stări de teamă, dispariția unui lucru, apariția unui personaj ciudat etc.). Trecerea de la o atmosferă la alta, ideea de schimbare se realizează cu ajutorul unor conectori temporali (*brusc, deodată* etc.) şi logici (*dar*, *însă* etc.) şi prin înlocuirea timpurilor verbale de la imperfect la perfectul simplu sau perfectul compus. Apar detalii care să justifice starea de tensiune şi verbe sau substantive care să redea stări sufleteşti din câmpul lexical al cuvintelor exprimând surprinderea, neliniştea, teama, tensiunea: *a se înfiora*, *a se uimi*, *a dezvălui*, *a încremeni* etc.

Recomandări

• Creați o situație care să provoace dezechilibru: întâlnirea personajului cu un duşman mai vechi, cu o fată frumoasă, pierderea unui lucru, o dorință care se cere neapărat îndeplinită etc.

• Creați acțiuni secundare care să rezulte din intrigă.

• Anunțati discret evoluția evenimentelor viitoare, lăsând cititorul să anticipeze urmarea sau, din contră, introduceți-l pe o pistă falsă pentru a-i provoca o surpriză.

• Evitați răsturnările bruşte de situații care nu sunt veridice (în cazul în care nu este vorba de un basm, o poveste, o scriere SF).

Pentru **cadrul spațio-temporal** se va recomanda, la clasele gimnaziale, respectarea logicii temporale. La cercurile de creație, în schimb, se pot discuta diverse tehnici de tipul anacronismelor (flashback, analepsă, retrospectivă, prolepsă etc.).

Dezvoltarea acțiunii, momentul cel mai amplu, cuprinde prezentarea pe larg a evenimentelor declanşate de intrigă. Apar mai multe personaje care trebuie să fie individualizate printr-un mod propriu de a vorbi (limbaj), de a se mişca, de a gesticula, de a se îmbrăca (vestimentație), căpătând atributele unei identități sociale şi fizice bine conturate. Elevii pot valorifica estetic şi personaje complet diferite de tipul primelor, conferind semnificații unui personaj fără nume, fără o identitate bine precizată, înzestrându-l doar cu o valoare simbolică.

Se pot folosi scurte descrieri pentru a marca schimbarea cadrului sau introducerea unor noi personaje. Personajele vor prinde viață dacă sunt puse să vorbească şi să acționeze. Replicile lor trebuie să fie însoțite de comentarii ale naratorului, prin care se dau indicații cu privire la gestica şi mimica lor. Exemplu: *Andrei! zise mama încruntând sprâncenele.* Nu trebuie uitat că limbajul artistic sugerează şi nu denumeşte, de aceea trebuie evitat excesul de caracterizări directe.

Pentru a da coerență textului şi a crea impresia de unitate, atunci când sunt puse în paralel două teme/acțiuni/personaje/circumstanțe, elevii vor fi îndrumați să folosească diverse forme de legare a secvențelor, cu ajutorul unor conectori: *iar*, *în timp ce*, *precum*, *în vremea asta* etc. sau prin paralelism.

Punctul culminant reprezintă momentul în care tensiunea atinge maximumul de intensitate. Evoluția evenimentelor trebuie să surprindă, să creeze o stare de tensiune, să trezească emoția, curiozitatea cititorului cu privire la cum se va rezolva situația dificilă prin care trec personajele.

Pentru a realiza surpriza şi a atrage atenția asupra unor întâmplări survenite pe neaşteptate, se pot folosi conectori precum *dar*, *brusc*, *dintr-odată* etc.

III. Încheierea

Deznodământul sau finalul unei opere reprezintă un moment retoric privilegiat, de mare impact, ceea ce presupune şi un grad de dificultate ridicat, excepție făcând tipurile de text puternic formalizate, cum ar fi basmul.

Este momentul strâns legat de acțiunile prezentate în dezvoltarea acțiunii, în care conflictele îşi găsesc rezolvarea, iar personajele apar în alte ipostaze decât la începutul povestirii. Adesea deznodământul poate cuprinde şi o aluzie la introducere: cititorul se poate reîntâlni cu un personaj, cu o scenă evocată la începutul textului, prilejuindu-i reîntoarcerea la decorul inițial, ceea ce dă impresia reîntoarcerii în timp, impresie marcată stilistic prin folosirea aceluiaşi timp verbal ca în secvența expozitivă.

De multe ori, în deznodământ, naratorul iese mai bine în evidență, fie prin comentarii (scurte intervenții cu privire la evenimente sau la personaje), fie prin stabilirea contactului cu cititorii (adresare directă, propoziții interogative, exclamative, proverbe, ziceri tipice, verbe şi pronume la persoana a II-a).

Deznodământul poate fi:

- previzibil sau imprevizibil (prin ultimele fraze răstoarnă aşteptările cititorului, invitându-l să recitească textul);
- închis sau deschis (textul se încheie printr-o întrebare, o acțiune neaşteptată, relansează o ipoteză, creând impresia că nimic nu e definitiv);
- fericit sau trist.

IV. Discutarea şi evaluarea compunerilor se va face după o grilă şi va viza trei aspecte mari:

1. Evaluarea conținutului propriu-zis va urmări adecvarea la cerințe, respectarea trăsăturilor tipice textului narativ, precum şi bogăția ideilor, originalitatea şi forța

imaginativă a compunerilor. Nu vor fi sancționate manifestările atipice, atât timp cât reflectă o organizare personală motivată estetic (inversarea momentelor acțiunii, existența unor acronii etc.).

2. Evaluarea modului de organizare a textului

Se vor urmări: aşezarea în pagină (respectarea distanței dintre titlu şi conținut, existența spațiului alb la stânga), grafica, caligrafia, lizibilitatea, folosirea corectă a paragrafelor, a alineatelor care trebuie să marcheze ideile principale. Decupajul corect în paragrafe are rolul să confere o ierarhie sau să facă evidentă existența unei astfel de ierarhii în cadrul textului.

3. Evaluarea coerenței şi coeziunii textului şi a calității stilului

Se vor urmări corectitudinea gramaticală, lexicală, punctuația şi asigurarea coerenței şi a coeziunii textului, prin folosirea conectorilor intrafrastici şi interfrastici. Se vor face aprecieri cu privire la respectarea calităților generale ale stilului: existența unui stil aflat în formare sau a unuia personal caracterizat printr-un registru distinct (ironic, grav, duios etc.), prin spontaneitate, prospețime, plasticitate, originalitate.

25.5. Compunerea descriptivă

Contextele de utilizare a descrierii sunt foarte variate atât în textele nonliterare, cât şi în cele literare. Apar ca inserții în textele narative (romane, nuvele, povestiri, în relatarea unor evenimente), în cele informative (un ghid turistic), în redactarea unor pliante publicitare. Se regăsesc, de asemenea, în textele injonctive (modul de folosire a unui aparat presupune şi o descriere a acestuia), în scrisori adresate unor cunoştințe care nu cunosc spațiul respectiv etc. Producerea oricărui text descriptiv presupune efectuarea a patru operații mari:

1. realizarea unui ancoraj referențial, prin intermediul unei teme;
2. evidențierea modului de prezentare;
3. punerea în relație a elementelor componente;
4. expansiune prin subtematizare.

Descrierea literară constă în înfățişarea directă a aspectelor realității înconjurătoare, prin redarea verbală a imaginii unui obiect, fapt, fenomen, a unei persoane, precum şi a peisajului, cadrului natural şi cultural în care se petrece un eveniment. Dacă trebuie descris un obiect cultural, elevii vor comunica la ce serveşte, în ce împrejurări se foloseşte şi care este modul de funcționare în linii mari. Fiecare tip de descriere are un mod de organizare şi o tehnică aparte, care, alături de un vocabular caracteristic, trebuie exersate la clasă.

Ca element component al structurii textuale, descrierea este inclusă şi subordonată față de textul narativ, ceea ce explică, în parte, dificultatea elevilor de a redacta compuneri exclusiv descriptive. Toate studiile o situează în opoziție cu narația şi o privesc ca pe o pauză narativă, o întrerupere în suita relatării, având funcții decorative, explicative, simbolice.[108]

---

[108] *Noul dicționar enciclopedic al ştiințelor limbajului*, Oswald Ducrot, Jean-Marie Schaeffer, Editura Babel, Bucureşti, 1996, p. 460.

Descrierile literare, independente sau inserate, au fost clasificate, la începutul secolului al XIX-lea, în funcție de conținutul lor, în şase tipuri, asimilate unor tropi (topografia, cronografia, prosopografia, etopeea, paralela, tabloul). În cercetările actuale se menține distincția dintre portret şi peisaj[109], discuțiile purtându-se nu asupra conținutului, ci asupra trăsăturilor de natură diferită: organizare textuală, lexic, mărci morfologice, sintactice, stilistice specifice.

Compunerea descriptivă – peisaj

I. Pregătirea compunerii

Profesorul le cere elevilor să-şi reamintească textele/fragmentele descriptive citite şi să reflecteze la caracteristicile acestui tip de text. Înainte de redactarea individuală a textului pe ciornă, se pot desfăşura activități pregătitoare, pe grupe, pentru culegerea de idei, fixarea caracteristicilor sub forma unor organizatori grafici sau prin metoda cubului:

Descrie imaginea de ansamblu a locului care urmează să fie prezentat.

Compară: cu un alt tip de sat, cu oraşul, cu o altă formă de relief etc.

Asociază: cu o stare sufletească/imagine aparținând altui regn/tip de acțiune care s-ar putea produce.

Analizează: stabileşte subcâmpurile lexicale, elementele componente.

Aplică: găseşte elementele utilitare, activitățile care pot apărea în spațiul respectiv; stabileşte relații.

Argumentează: evaluează din punct de vedere estetic, social, economic.

II. Documentarea şi stabilirea planului, în cazul în care tema este dată

Se anunță tema şi eventualele repere, constrângeri: ce se va descrie, ce tip de descriere va fi (ştiințifică, tehnică, literară).

Se identifică sursele documentare pe care le pot folosi: fişe de lucru, manual, culegeri, compuneri model, enciclopedii, monografii, dicționare, antologii, reproduceri după tablouri, experiența personală etc. Elevilor li se cere să observe/să reconstituie detalii/imaginea de ansamblu a obiectului din realitate care constituie subiectul şi să reflecteze pe marginea unor întrebări de tipul: *Unde ar putea fi inserată compunerea mea? Ce tonalitate voi imprima textului? Ce atmosferă aş vrea să construiesc? Care sunt particularitățile genului în care trebuie să mă încadrez?*

Profesorul le atrage atenția elevilor că este important ca textul lor să aibă o notă de personalitate şi că pot opta pentru mai multe tehnici, în funcție de destinatarul real, imediat sau ținând cont că o operă literară are o mulțime de cititori virtuali. Unii dintre ei pot fi atraşi de existența unor contraste creatoare de inedit/straniu, chiar de teamă, alții, din contră, vor căuta un text care degajă impresia de armonie, duioşie, căldură sufletească.

Elevii vor alege varianta care se potriveşte cel mai bine cu subiectul propus sau cu tema narațiunii în care va fi inserată (un text SF, un basm, o scriere veridică, realistă, fantastică etc.), cu personalitatea lor şi cu rolul care îi revine descrierii.

---

[109] *Dicționar de ştiințe ale limbii*, Angela Bidu-Vrânceanu, Cristina Călăraşu, Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, Mihaela Mancaş, Gabriela Pană Dindelegan, Editura Nemira, Bucureşti, 2001, p. 166.

Ca secvență subordonată narațiunii, descrierea unui peisaj poate fi adesea relevantă în raport cu un personaj care se plimbă sau locuieşte în spațiul respectiv, cu starea sa sufletească etc.

Planul compunerii. Recomandări

1. Introducerea

Se poate realiza fie prin evocarea indirectă a obiectului, prin captarea atenției/adresarea către cititor, rememorarea unor întâmplări, a unor persoane legate de peisajul respectiv, fie direct prin prezentarea obiectului în prim-plan sau în plan secund, prin situarea lui în spațiu şi timp.

Obiectul descris poate fi prezentat printr-o imagine de ansamblu, care va fi detaliată ulterior sau printr-un detaliu semnificativ, care are rolul de a atrage atenția cititorului.

2. Cuprinsul. Planificarea descrierii propriu-zise va consta în:

a. Întocmirea unei liste cuprinzând cuvinte din câmpul lexical al obiectului care trebuie descris ca centrul/termenul unificator al compunerii: pădure (misterioasă/ocrotitoare/agresivă etc.), peisaj rural (munte/câmpie etc.), urban etc. Cuvintelor respective li se vor alătura/subordona termeni din alte câmpuri lexicale înrudite (forme de relief specifice zonei, elemente de floră şi faună, mediul în care apare obiectul descris, obiecte culturale, case, străzi etc.). Se poate redacta sub forma unei hărți cognitive. Se vor reaminti caracteristicile descrierii la nivel gramatical şi semantic: prezența unor adverbe, prepoziții (locuțiuni adverbiale, prepoziționale), verbe care indică perspectiva şi starea: *alături*, *pe lângă*, *în mijlocul*, *se înalță*, *coboară* etc.

b. Stabilirea perspectivei/traiectoriei din care va fi prezentat obiectul descris

La nivel lexico-gramatical, prin folosirea unor adverbe, prepoziții, locuțiuni prepoziționale şi adverbiale se indică, spațial, traiectoria, perspectiva din care este descris obiectul: de sus în jos, de la dreapta la stânga, de jos în sus, din lateral (de la dreapta la stânga sau invers); de aproape, de departe etc. Se poate preciza locul ocupat de obiect în raport cu altele.

c. Prezentarea părților componente şi punerea lor în relație, care se va realiza:

- **la nivel lexical**, prin folosirea unor cuvinte din câmpuri lexicale înrudite/subordonate celui dominant, cu ajutorul cărora vor fi prezentate elementele/părțile componente ale obiectului;
- **la nivel morfosintactic**, prin folosirea unui număr mare de substantive şi a unor verbe la imperfect sau prezent, predominând cele care exprimă starea, existența. O caracteristică a descrierilor o reprezintă folosirea unor serii coordonate (enumerații) şi a repetițiilor.

Observație! Elevilor li se va atrage atenția să evite simpla înşiruire a detaliilor, a elementelor componente.

Punerea în relație a părților componente se va realiza prin intermediul adverbelor sau locuțiunilor adverbiale (*sus*, *jos*, *tot înainte*, *lateral*, *în margine*, *drept înainte* etc.), a prepozițiilor sau locuțiunilor prepoziționale (*spre*, *de la... până la*, *la marginea*, *în dreapta*, *la stânga* etc.), a substantivelor şi verbelor (*cotind*, *răsucindu-se*), prin care se realizează situarea în spațiu.

d. Prezentarea caracteristicilor elementelor componente ale obiectului descris

Pentru a prezenta caracteristicile obiectului descris, se vor folosi adjective sau substantive individualizatoare, care se pot referi la: formă, vechime, culoare, dimensiune, durată, aspect, greutate, înălțime, gust, temperatură, gradul de asperitate (neted, aspru, catifelat, cu asperități) etc.

e. Situarea obiectului în timp, stabilirea coordonatelor temporale

Coordonatele temporale se pot referi la anotimp sau la momentul zilei şi pot fi numite explicit (*toamnă*, *seară*) sau pot fi sugerate prin figuri de stil, prin prezența unor detalii (*soarele apunea, frunzele deveniseră ruginii* etc.). Descrierea poate include şi referiri la prezența umană în peisaj, în tablou, la sentimentele pe care le încearcă omul (*admirație*, *teamă*, *groază*, *duioşie*, *dragoste* etc.).

Observație! Caracterul literar al compunerii va fi subliniat prin folosirea unor figuri retorice: epitete, comparații, metafore (uneori în lanț), metonimii, sinecdoce, imagini poetice, sinestezii etc.

3. Încheierea va marca ieşirea din spațiul descris.

25.6. Evaluarea compunerilor

a. Metoda impresiei generale

Este cea mai subiectivă formă de evaluare, generând fluctuații mari în notarea aceleiaşi lucrări de către acelaşi examinator, în momente diferite sau de către examinatori diferiți. Se consideră însă potrivită pentru evaluarea unor compuneri cu grad mare de complexitate. Prezența unor constrângeri de gen implică automat restrângerea gradului de subiectivitate.

b. Scara de specimene

Este o metodă la care s-a renunțat în cea mai mare măsură, pentru că nu conduce la rezultate utile. Constă în alegerea câtorva compuneri (de obicei cinci), ilustrând niveluri de calitate diferită: de la cea mai slabă lucrare, la cea mai bună. Celelalte se raportează la ultima.

c. Metoda analitică

Este o tehnică de evaluare bazată pe analiză. Pentru aprecierea lucrărilor, profesorii examinatori stabilesc calitățile pe care lucrarea respectivă trebuie să le dețină şi numărul de puncte acordat pentru fiecare calitate.

Numărul şi tipul acestor calități diferă. În încercarea de a obiectiviza notarea, se pot folosi structuri cu repere mai numeroase, ceea ce generează o evaluare greoaie. Pentru a reduce dificultățile de aplicare, păstrând tendința către obiectivitate, se poate stabili un număr mediu de trăsături care urmează a fi apreciate într-o compoziție.

Se pot întocmi grile de evaluare generale (valabile pentru toate tipurile de compuneri) sau grile specifice unui anume tip de text.

Grilă generală de evaluare a compunerilor (orale şi scrise)

1. Să aibă unitate (introducere, cuprins, încheiere).

2. Să fie un text/discurs structurat, caracterizat prin: coeziune şi coerență, pertinența ideilor (înțelegând prin acest termen calitatea prin care ideile expuse se află într-un raport strâns cu tema tratată) şi să se încadreze în registrul stilistic potrivit.

3. Să fie uşor de identificat tipul de text/genul discursiv căruia îi aparţine (informativ, descriptiv, narativ, injonctiv, prescriptiv).

4. Să respecte convenţiile modelului, în cazul textelor puternic configurate sau să reflecte creativitate, imaginaţie în cazul celor slab configurate.

5. Să respecte calităţile generale şi particulare (în funcţie de tipul de text) ale stilului.

6. Să reflecte bogăţie de idei/resurse, într-o prezentare personalizată.

7. Să se remarce prin acurateţea raţionamentelor, prin dispunerea logică a paragrafelor, maturitatea gândirii şi/sau creativitate/originalitate/imaginaţie.

8. Să aibă un aspect estetic (linie armonioasă şi plăcută a literelor, bun-gust la paginare etc.), iar compoziţiile orale trebuie să armonizeze comportamentul verbal cu cel nonverbal şi elementele paraverbale să fie plăcut valorizate.

9. Scrisul să fie lizibil/dicţia clară.

10. Elementele contextuale să fie judicios folosite: pentru textul scris – sublinieri, aşezare în pagină, iar pentru cel oral – gestică, mimică adecvată.

Se acordă 10 puncte pentru fiecare reper. Se poate stabili un nivel/standard minim, mediu şi maxim de realizare a fiecărui obiectiv prevăzut de reperul respectiv: minim – 3 puncte; mediu – 6 puncte; maxim – 10 puncte.

Se poate aplica în două variante:

- negativă – se identifică şi se numără tipurile de greşeli dintr-o compoziţie şi se raportează la o sută sau o mie de cuvinte;
- pozitivă – se inventariază procedeele folosite în compunere.

26. LITERAR ŞI NONLITERAR

Distingerea textului literar de cel nonliterar se realizează în funcţie de cele patru categorii fundamentale ale literaturii/condiţii ale literarităţii: mimesisul, expresivitatea, receptivitatea şi retorica.[110] În redactarea unor texte literare, se vor urmări caracteristicile literarităţii:

1. **Ficţionalitatea** (textul literar, o alternativă la lumile existente). Lumile ficţionale ale literaturii nu trebuie definite în opoziţie cu realitatea, ci mai degrabă trebuie situate pe „o scară continuă de lumi mai mult sau mai puţin adevărate, mai mult sau mai puţin ficţionale şi ale căror intersecţii definesc realitatea umană”.[111]

2. **Finalitatea fără scop a textului literar**[112] (părţile operei literare conlucrează pentru realizarea unui scop, dar acesta nu este unul exterior, ci este reprezentat de opera în sine).

3. **Autoreflexivitatea** reprezintă trăsătura textului literar prin care acesta atrage atenţia asupra propriei organizări, ca urmare a violării unor norme care afectează atât expresia, cât şi conţinutul şi obligă la examinarea regulii de corelare a acestora.

4. Dominantă nu este funcţia cognitivă a limbajului, ci **funcţia emotivă**.

---

[110] Heinrich F. Plett, *Ştiinţa textului şi analiza de text*, Editura Univers, Bucureşti, 1983.

[111] Paul Cornea, *Introducere în teoria lecturii*, Editura Polirom, Iaşi, 1998, p. 67.

[112] Vasile Moraru, *Estetica*. *Interpretări şi texte*: http://ebooks.unibuc.ro/filologie/morar/5.htm.

Opera literară se află la granița dintre două funcții importante ale limbii: funcția referențială şi cea afectivă sau, în termenii folosiți de Tudor Vianu, între cele două intenții ale limbajului, *intenția reflexivă*, prin care autorul sau locutorul se comunică şi cea *tranzitivă*, prin care comunică.[113]

5. Textul literar reprezintă o violare a codurilor, a regulilor fonetice, sintactice, semantice, ceea ce generează ambiguitate. Spre deosebire de comunicarea obişnuită, în care ambiguitățile au un caracter involuntar, în literatură ambiguitatea nu se realizează aleatoriu, ci „conform unei intenții identificabile".

O prezentare contrastivă a trăsăturilor textelor în funcție de raportul cu realitatea contribuie atât la o mai bună înțelegere a mesajului, cât şi la dezvoltarea abilităților de redactare. Termenii utilizați pentru a prezenta trăsăturile celor două tipuri de texte vor fi diferiți ca grad de accesibilitate, în funcție de nivelul şi vârsta elevilor.

Textul literar	Textul nonliterar
Caracter imaginar (fictiv)/discurs cu denotație nulă Perspectivă subiectivă Utilizează cuvintele cu sens figurat Operează cu imagini poetice, figuri de stil Se adresează sensibilității Organizarea enunțului urmăreşte forma expresivă Se caracterizează prin ambiguitatea mesajului Exprimă un adevăr poetic, general Are caracter subiectiv Pune în mişcare personaje, nu persoane	Caracter real; discurs denotativ Perspectivă obiectivă Utilizează cuvintele cu sens propriu Operează cu enunțuri logice, concepte Se adresează rațiunii Forme funcționale de organizare a enunțului Se caracterizează prin claritatea comunicării Exprimă un adevăr istoric, ştiințific general Are caracter obiectiv Prezintă persoane şi nu personaje
Tipuri: povestirea, schița, nuvela, romanul, balada, idila, pastelul, oda, tragedia, mitul, basmul, fabula, epopeea, comedia, tragedia etc.	Tipuri: discursul oratoric, instrucțiunile, regulamentele, legile, rapoartele, referatele, interviurile, articolele, anunțurile, corespondența privată/oficială, memoriile, mărturisirile, pliantele, prospectele etc.

Observație! Există texte aflate la granița dintre cele două tipuri: eseul, reportajul, memoriile, amintirile, jurnalul etc.

26.1. Redactarea textelor nonliterare

26.1.1. Textul narativ nonliterar. Anecdota. Gluma

Anecdota

Reprezintă un text umoristic, de mici dimensiuni, care redă o istorioară hazlie, o replică spirituală, referitor la o personalitate/celebritate sau pusă pe seama acesteia. Se caracterizează printr-un sfârşit neprevăzut.

Exemplu:

Picasso stătea supărat la o masă. Un prieten îl întreabă:

– Ce s-a întâmplat?

– Ştii că am pictat portretul nobilului Trambele şi e nemulțumit că nu i-a ieşit nasul cum trebuie.

[113] Tudor Vianu, *Arta prozatorilor români*, Editura Albatros, Bucureşti, 1977, cap. „Dubla intenție a limbajului şi problema stilului".

– Bine, dar nu poți să-l modifici?!
– Ba da, dar nu mai ştiu unde l-am pus…

Gluma

Este un text hazliu, din viața cotidiană, mai scurt decât anecdota, caracterizat prin:
- jocuri de cuvinte, reacții imprevizibile, contrast dintre aşteptări şi ofertă;
- confuzii, ambiguități;
- existența unei poante, aceasta fiind punctul culminant, momentul cel mai de efect.

Alte tipuri de texte narative nonliterare: biografiile, CV-ul, procesul-verbal.

26.1.2. Textul informativ

26.1.2.1. Anunţul

Reprezintă un text informativ, de dimensiuni reduse, care acoperă domenii extrem de variate. În general, clasificarea se face după tipul de informație oferit: cereri/oferte de serviciu, pierderi, vânzări, cumpărări, schimburi, organizarea unor evenimente, comemorări etc.

Structura:
- informația propriu-zisă: ce se vinde, ce se cumpără etc.
- adresa/telefonul la care poate fi găsit emițătorul.

Particularități de construcție:
- gramaticale: absența unor cuvinte de legătură (publicarea se plăteşte), utilizarea descrierii;
- de redactare: scrierea cu majusculă, cu litere aldine, elemente de publicitate.

26.1.2.2. Recenzia

Reprezintă o descriere cât mai exactă a unei opere, constând în trecerea în revistă a titlului, a conținutului şi a ideilor. Cel care realizează recenzia nu urmăreşte o analiză amănunțită a lucrării, ci doar consemnarea părților sale principale şi a ideilor esențiale. O recenzie completă va cuprinde şi sumare comentarii, aprecieri critice referitoare la lucrarea în chestiune.

26.1.2.3. Afişul

Reprezintă o înştiințare publică, tipărită, de dimensiuni mai mari (de obicei), care se expune în locuri publice, special amenajate, pentru a informa cu privire la evenimentul avut în vedere (cultural, sportiv, administrativ, publicitar, politic), locul desfăşurării, data evenimentului, organizatorii, participanții. Exemple:

Afişul pentru anunțarea unui spectacol de teatru va cuprinde: titlul spectacolului, autorul piesei, numele trupei, al regizorului/actorilor principali, data reprezentării, sala unde se desfăşoară:

> *Romeo şi Julieta*, de William Shakespeare, în interpretarea Teatrului Tony Bulandra, din Craiova, regizor Andreescu Pop, cu Leona Popescu (Julieta) şi Andrei Cosmin (Romeo).
> Marți, 24 ianuarie 2009, la Sala Mică a Teatrului Național Bucureşti.

Afişul pentru anunțarea unui vernisaj:

> Din 1 până în 26 iulie 2009, Librăria Cărtureşti din Iulius Mall, Cluj-Napoca, găzduieşte expoziția fotografului Adrian Câtu, conținând portrete de copii realizate de autor în 2008, pe durata unei expediții în Madagascar. Expoziția susține strângerea de fonduri pentru programul TEMPO! privind amenajarea unui spațiu special de joacă şi exerciții în cadrul Spitalului Clinic.

26.1.2.4. Cronica plastică. Prezentarea unui tablou

Prin intermediul unei cronici plastice, autorul transmite cititorului impresii şi judecăți de valoare despre opere artistice din domeniile următoare: pictură, desen, grafică, sculptură, fotografie, design, artă populară, artizanat.

- **Elemente componente:** titlul tabloului, numele pictorului, materia (acuarelă, pastel, ulei etc.), felul în care este tratat spațiul; concepția cromatică; felul în care este comunicată impresia de mişcare/imobilitate, rolul luminii şi al umbrei (lumină tumultuoasă, discretă, explozivă, estompată, culori diafane, sumbre etc.), apartenența la un curent cultural/filiații, caracterul de verosimilitate.
- **Elementele limbajului plastic:** forme, puncte, linii, culori, volum, perspectivă verticală/inversată/liniară; elemente naturale (apă, vegetație, relief, regnuri) şi culturale ale peisajului (arhitectură, detalii ale costumației).
- **Dispunerea elementelor:** prim-plan, plan secund.

26.1.2.5. Articolul de ziar

Indiferent de câmpul evenimențial (cultural, social, politic, sportiv), articolul va cuprinde următoarele rubrici:

- titlul (subtitlul, supratitlul);
- paragraful de atac – anunță tema şi captează cititorul, îl învită la lectură (un enunț scurt, amuzant, rimat sau ritmat sau conținând un citat care îi aparține unuia dintre participanți etc.;
- titluri intermediare, marcate prin caractere modificate;
- paragraful care introduce informația, dezvoltă tema, aduce explicație;
- încheierea – un citat, o maximă etc.

Observație! Enunțul-cheie va fi reluat în toate cele cinci părți ale articolului.

Fiecare reluare a informației esențiale trebuie însoțită de o informație suplimentară: textul devine mai precis, se aduc precizări spațio-temporale, apar modificări de ton etc.

Calitățile unui articol

1. Coerența textului va fi dată de folosirea conectorilor **cronologici** (*înainte de*, *imediat ce*, *în rest*, *mai întâi* etc.), **logici**, care să indice cauza, consecința, condiția, restricția, comparația, scopul, ipoteza, alternativa; **enunțiativi**, care se referă la raportul dintre emițătorul/autorul articolului şi receptorul, destinatarul/cititorul; de reformulări, ilustrări, citate (*altfel spus*, *după cum se ştie*, *adică*, *pe scurt*, *de exemplu* etc.).

2. Coeziunea textului: un paragraf va conține o informație omogenă (centrat pe o singură temă) şi cuvinte care îl leagă de precedentul, urmărind dezvoltarea informației esențiale.

3. Corectitudinea textului.

4. Credibilitatea – tonul folosit trebuie să fie neutru, credibil cu citarea surselor.

Articolul urmăreşte să informeze, nu să comenteze: va trebui să răspundă la următoarele întrebări: *Unde? Când? Cum? De ce?* Absența comentariilor nu presupune că articolul nu trebuie să aibă o anume culoare; se pot folosi citate, exemple alese, probe, anecdote, statistici etc.

Tipuri de titluri:

- titluri care clasifică şi rezumă evenimentele;
- titluri bazate pe jocuri de cuvinte: *PNL rămâne fără fulgi* (nu intră în parlament); *De Unu Mai rămâneți la serviciu*, *Unu Mai bun nu găsiți* (*Academia Cațavencu*, 28 aprilie, 1998);
- titluri bazate pe exploatarea valorilor stilistice ale semnelor de punctuație: *Salvarea are nevoie de ... ambulanță*;
- titluri care parafrazează proverbe, versuri celebre, maxime, titluri de film: *Fie şcoala cât de rea, unii ar sta mai mult în ea (Academia Cațavencu)*, *Dacă grevă nu e, nimic nu e! (Dacă dragoste nu e, nimic nu e), Dacă solidaritate nu e, niciun premiu nu e!, Venit, lucrat, convins, ...învins!*;
- titluri cu rime: *Echipaj dâmbovițean, în vizită la* Horia, Cloşca şi Crişan.

26.1.2.6. Ştirea

Ştirea este un **gen publicistic** care prezintă realitatea actuală, punând-o într-o formă comunicabilă, transmisă apoi prin intermediul unor tehnici moderne de difuzare în masă (ziar, revistă, radio, televiziune).

Din diversele definiții, se pot reține următoarele trăsături definitorii:

- reprezintă o comunicare scurtă referitoare la fapte, evenimente, idei;
- se adresează unui public numeros;
- informația vehiculată (faptele, evenimentele, ideile) trebuie să fie semnificativă, de actualitate, nouă şi să prezinte interes pentru public.

Structura

1. Titlul

Titlul intermediază contactul dintre cititor şi ştire. El trebuie să reliefeze însemnătatea subiectului abordat, să incite la lectură (nu trebuie pierdut din vedere nici aspectul grafic), să sugereze conținutul ştirii.

Un titlu bun:

- conține un număr redus de cuvinte pentru a exprima ideea de bază, esența ştirii;
- este adaptat textului pe care-l însoțeşte;
- conține o informație, nu are un caracter vag;
- nu conține cuvinte tehnice, abstracte sau puțin cunoscute;
- este simplu şi alcătuit din cuvinte ale vocabularului curent; este original, viu, atrăgător;
- nu este prea lung, nu conține cuvinte inutile.

2. Introducerea (*lead*-ul ştirii)

Sintetizează principalele informaţii. Ea trebuie să răspundă la întrebările *cine?* (autorul evenimentului), *ce?* (s-a întâmplat), *unde?* (s-a desfăşurat evenimentul), *când?* (a avut loc) şi *de ce?* (s-a putut întâmpla), *cum?* (s-a desfăşurat). Fără răspunsurile la aceste întrebări sau măcar la primele patru, nu poate exista o ştire de presă.

3. Cuprinsul

Elaborarea ştirii propriu-zise, prin care se explică şi sunt aprofundate datele din introducere, în aceeaşi ordine în care au fost enunţate, dar cu detalii. Cuprinde descrierea contextului (circumstanţele cauzale, temporale, spaţiale, antecedentele).

4. Finalul fixează în mintea cititorului evenimentul. El trebuie să fie memorabil.

Calităţile unei ştiri:

- să fie obiectivă şi reală;
- informaţiile vehiculate să fie corecte;
- să fie coerentă (nu trebuie să plecăm într-o direcţie şi să ajungem în altă parte);
- să fie clară (cititorul trebuie să înţeleagă imediat ce vrem să-i spunem);
- să citeze sursele de informare;
- să citeze toate părţile implicate într-un conflict.

Ştirile pot aparţine unor domenii diverse: cultural, politic, monden, sportiv, economic, ştiinţific etc. Exemplu:

> Radu Mihăileanu, nominalizat la Premiile Lumière
>
> Radu Mihăileanu a fost nominalizat, alături de coscenariştii filmului *Concertul* Alain-Michel Blanc, Matthew Robbins, Hector Cabello Reyes şi Thierry Degrandi, la Premiul pentru cel mai bun scenariu, la cea de-a 15-a ediţie a Premiilor Lumière, considerate echivalentul francez al Globurilor de Aur.

Referinţa la o emisiune va cuprinde următoarele date: numele rubricii, titlul precis al emisiunii, genul emisiunii, realizatorul, animatorul, numele postului, al canalului care a difuzat emisiunea, data şi ora începerii, durata.

Nota informativă are ca scop punerea la curent, într-o manieră clară şi directă asupra unor informaţii; surprinde esenţialul evenimentului, în vederea unei documentări rapide. **Scrisoarea de intenţie** poate fi considerată ca o astfel de notă informativă.

Procesul-verbal (narrarea obiectivă şi imparţială a evenimentelor, cuvintelor, constatărilor).

Rezumatul relatează cu fidelitate ideile sau faptele esenţiale, proces ce ridică anumite dificultăţi; se extrage ideea principală, se urmăresc articulaţiile şi mişcările textului, se indică ideile secundare.

Conspectul este un fel de rezumat.

Unele dintre aceste texte au constituit materie pentru scriitori, aceştia utilizându-le în texte literare pentru a conferi un spor de autenticitate, veridicitate textului (exemplu: schiţa *Proces-verbal*, de I.L. Caragiale).

26.2. Redactarea compunerilor-corespondenţă

Prin intermediul acestor texte, se realizează schimburi de opinii, se transmit gânduri, idei, sentimente. Oferirea unor modele, precum şi observarea atentă sunt tot atâtea metode de formare la elevi a deprinderilor de redactare a unor astfel de texte.

Unele dintre aceste compuneri au exclusiv un caracter particular, altele, în funcție de relațiile cu destinatarul, putând avea şi unul oficial.

După criteriul dimensiunii şi în funcție de modul de organizare a materialului, compunerile-corespondență cunosc mai multe forme:

- biletul; cartea poştală; ilustrata; telegrama; scrisoarea;
- e-mailul.

Biletul cuprinde, de regulă, o singură informație şi se adresează unui coleg, prieten sau unei rude apropiate. Expunerea este simplă, uneori eliptică, dar nu neîngrijită. Indiferent de dimensiuni, acesta trebuie să cuprindă date de identificare: cui îi este adresat, prenumele expeditorului şi data. Biletul mai reprezintă şi o bucată mică de hârtie sau de carton imprimat, care dă dreptul la intrarea şi ocuparea unui loc într-o sală de spectacol, într-o arenă sportivă etc.

Ilustrata conține salutări, urări de bine, sumare impresii din călătorii.

Telegrama poate să informeze sau să exprime emoții, atitudini, gânduri, sentimente. În funcție de conținut, se deosebesc următoarele categorii de telegrame: de înştiințare, de felicitare, de condoleanțe, de mulțumire, de răspuns, oficiale. De cele mai multe ori, se apelează la exprimarea eliptică, nerecomandată însă în telegramele adresate oficialităților sau unor persoane superioare expeditorului.

Scrisoarea, care a reprezentat până de curând corespondența cu frecvența cea mai mare, astăzi pierde teren, mai ales în rândul tinerilor, în favoarea e-mailului. Se foloseşte în relațiile dintre persoane particulare, dintre acestea şi instituții sau dintre instituții. Structura unei scrisori este, în mare, aceea a unei compuneri oarecare: introducerea (menită să capteze atenția), cuprinsul şi încheierea. O particularitate de construcție o au scrisorile adresate unei personalități, unei persoane cu care ne aflăm în relații de tip oficial. Scrisorile acestea vor începe prin prezentarea expeditorului (nume şi prenume), după care se cer respectuos scuze privind îndrăzneala în cazul în care este vizată o cerere, argumentându-se atitudinea. Un tip aparte îl reprezintă scrisoarea deschisă. Dacă la sfârşitul scrisorii se impun unele completări, acestea se notează într-un post-scriptum (P.S.).

E-mailul

Acest tip de corespondență a devenit foarte popular, datorită avantajelor: rapiditate şi costuri scăzute. Are în mare structura unei scrisori, nemaifiind obligatorie data, care se înregistrează automat. Ca şi în cazul altor forme de comunicare prin internet, există însă considerații, constrângeri prevăzute printr-un set de reguli (*Neticheta*) care trebuie respectate.

Regulile politeții cer ca un e-mail să înceapă cu o formulă de salut şi să se sfârşească cu una asemănătoare, scrisul să fie lizibil, iar prescurtările să fie doar cele consacrate şi să nu se exagereze cu folosirea lor. Nu se recomandă excesul de majuscule şi nici prescurtările

prea personale. O caracteristică a acestui tip de text o reprezintă utilizarea limbajului grafic: iconuri, imagini-şablon.

Adesea, conținutul trimite la telegrame printr-o serie de caracteristici lingvistice, cum ar fi elipsa unor cuvinte de legătură şi a unor prescurtări. Principalul dezavantaj al acestei tendințe îl constituie faptul că prescurtările sunt aleatorii, de multe ori în afara regulilor gramaticale.

Prospectul reprezintă un afiş, un anunț, o scrisoare, un pliant sau o broşură în care se prezintă sumar planul unei lucrări în curs de apariție, calitățile, condițiile de vânzare şi de folosire ale unui produs, intențiile unor instituții sau ale unor întreprinderi.

26.3. Textul injonctiv. Reclama

Reclama valorifică funcția persuasivă a limbii. Conține o parte vizuală, nonverbală (imagini) şi o parte verbală (scrisă sau vorbită). Prin ambele componente, reclama va urmări:

- să descrie produsul;
- să determine cumpărarea produsului.

Efectul va fi cel scontat în măsura în care reclama va îndeplini anumite condiții:

- presupune în primul rând o bună cunoaştere a destinatarului (publicul-țintă): sex, vârstă, tipul de cultură, gradul de pregătire şi aşteptările acestuia;
- trezeşte interesul şi stimulează dorința (prin amuzament, prin folosirea imaginii unor personalități, celebrități, pentru susținerea produsului, prin demonstrarea calităților; uneori poate crea o scurtă poveste;
- flatează consumatorul/destinatarul; îi satisface într-un grad ridicat stima de sine, prin formulări de tipul: *Consumatorul inteligent/sensibil/cultivat ştie să aleagă...*
- persuadează cu privire la ceea ce oferă produsul, făcând apel la valori general-umane sau specifice culturii respective: confort, fericire, independență, putere, siguranță, prestigiu, succes profesional sau de altă natură, subliniind calitățile, prețul, efectele aşteptate etc.;
- creează convingerea că obiectul este necesar.[114]

Tipuri: spotul publicitar pentru televiziune, macheta pentru presa scrisă şi afişul stradal.

Procedee stilistice:

- mesajul să fie scurt, concis şi direct, exigență realizată prin folosirea sloganurilor, enunțuri scurte care atrag atenția (*Whiskas. Pisicile simt diferența*; *Philips, bineînțeles*) şi/sau a simbolurilor, a unor ancore (enunțuri care şochează);
- folosirea rimelor, a asonanțelor;
- jocul de cuvinte, repetiția (în forme diferite) – modalitate de a reliefa calitățile unui produs, ale unei persoane: *Albul pur, albul sigur*, *Casa de copii nu e acasă*;

[114] Charles U. Larson, *Persuasiunea. Receptare şi responsabilitate*, Editura Polirom, Iaşi, 2003, p. 453.

- asocierea şi compunerea; folosirea unui fundal de efect, asocierea cu o personalitate;
- comparaţia prin contrast;
- folosirea hiperbolei/litotei (minimalizarea punctelor slabe ale produselor, maximizarea punctelor tari), a unui limbaj forte (cuvinte precum *ajută*, *te face asemenea*), a unor fraze interogative: *Ce mai aşteptaţi?*; superlativele stilistice, verbe la imperativ: *BCR – alege liderul!*

Alte texte injonctive sunt instrucţiunile de folosire a diverselor obiecte, reţetele etc.

27. METODE DE RAŢIONALIZARE

27.1. Algoritmul ca metodă didactică. Sugestii de aplicaţii

Algoritmizarea reprezintă o metodă care se bazează pe folosirea algoritmilor în actul predării, cu scopul de a familiariza elevii cu o serie de scheme procedurale (modele de acţiune), logice sau de calcul, care îi vor ajuta să rezolve o serie largă de sarcini de instruire.

Această metodă constă în formarea unor deprinderi de gândire şi acţiune, de rezolvare de probleme sau luare de decizii generale şi stabile, care le vor permite elevilor rezolvarea unor probleme mai întâi asemănătoare, apoi din ce în ce mai complexe.

Formarea deprinderilor cu ajutorul algoritmilor se realizează urmând cu strictеţe, etapă cu etapă, un şir de reguli determinate cu precizie, elevul ajungând astfel în mod sigur la rezultatul corect. Şirul de reguli strict determinate, de la care nu se admite abatere, se numeşte **algoritm**.

Algoritmii reprezintă un grupaj de scheme procedurale, o suită de operaţiuni standard, prin parcurgerea cărora se rezolvă o serie mai largă de probleme asemănătoare. În cazul în care regulile nu sunt atât de stricte, existând un spaţiu de orientare, de iniţiativă, lista se numeşte **prescripţie algoritmică**.

Aşadar, pentru a soluţiona o problemă, trebuie să cunoaştem succesiunea de acţiuni, prescrisă de un număr de indicaţii, de paşi, care sunt algoritmi prin a cărui executare se ajunge la rezultatul scontat. Aceştia pot fi grupaţi în mai multe categorii:

- de rezolvare – reprezintă reguli de rezolvare a unor exerciţii sau probleme;
- de sistematizare a materiei – reprezintă reguli de ordonare logică a materiei şi care permit analiza şi sinteza cunoştinţelor;
- de consolidare a cunoştinţelor – permit perfecţionarea unor deprinderi intelectuale sau de calcul;
- de identificare – permit sesizarea unei clase de probleme şi realizarea unei clasificări sau sinteze;
- de creaţie – reprezintă tehnici de gândire divergentă productivă.

Metoda aceasta se aplică mai des în predarea regulilor gramaticale. Este important ca predarea şi asimilarea acestora să nu se desfăşoare automat, regulile să nu fie transmise ca atare de profesor, ci să fie implicaţi şi elevii în descoperirea lor.

După identificarea algoritmului, prin aplicare repetată, acesta se va automatiza şi ulterior va putea fi folosit şi ca mijloc de rezolvare a unor sarcini complexe. Asimilarea

algoritmilor nu trebuie să se constituie într-un scop în sine, ci să reprezinte doar o etapă, un mijloc care deschide noi posibilități în activitatea de învățare.

27.2. Algoritmul de identificare a propoziţiilor subordonate dintr-o frază

Recunoaşterea subordonatelor într-o frază presupune o succesiune de acțiuni prin executarea cărora se rezolvă cerința.

Etape:

1. Se subliniază predicatele.

2. Se încercuiesc elementele de relație frastice. Dacă sunt de tipuri diferite, se vor marca separat, cu semne distincte, deoarece introduc raporturi diferite sau propoziții diferite. Prezența unor elemente introductive de natură subordonatoare neînsoțite de un predicat reprezintă un indiciu al existenței unui predicat eliptic, elipsă marcată uneori şi prin virgulă.

3. Se delimitează şi se numerotează propozițiile, fie odată cu apariția predicatului, fie cu a unui elementului de relație subordonator.

4. Se identifică propozițiile principale şi cele secundare.

Atenție! Criteriul suficienței/insuficienței semantice nu este întotdeauna funcțional, deoarece există propoziții principale insuficiente semantic.

Hotărâtor rămâne criteriul formal: prezența explicită sau subînțeleasă a unor elemente de relație subordonatoare de natură frastică (inclusiv virgula), ca mărci distinctive ale raportului de subordonare, respectiv absența acestora.

5. Se stabilesc tipurile de propoziții în funcție de relațiile dintre ele: regentă, subordonată, propoziții coordonate.

6. Se stabileşte natura termenului regent: verbală, adjectivă, nominală. Din acest moment, propoziția atributivă va fi deja identificată. Se vor urmări trăsăturile morfologice ale termenului regent: verb copulativ/tranzitiv/personal/impersonal însoțit sau nu de subiect.

7. Se realizează contragerea generală a subordonatei, prin folosirea unui demonstrativ căruia i se va identifica funcția sintactică. Potrivit principiului corespondenței, propoziția subordonată va avea aceeaşi funcție sintactică. În cazul subordonatelor, al căror corespondent propozițional nu s-a studiat, se folosesc, după identificarea termenului regent, criteriul întrebărilor şi cel semantic.

Algoritmii de identificare presupun o listă de întrebări de recunoaştere logic ierarhizate şi prin care să se poată observa şi selecta informații necesare în elucidarea subiectului anunțat. La studierea noțiunii de roman, spre exemplu în *Baltagul*, de Mihail Sadoveanu, activitatea elevilor se poate ghida după următorul algoritm:

1. În ce gen literar poate fi încadrată opera?
2. Care sunt dimensiunile acestei opere? Cum este împărțit textul? (capitole, subcapitole).
3. Care este modul de redactare?
4. Ce puteți spune despre acțiune, despre numărul de episoade care o compun?
5. Care sunt indicii de spațiu în roman? Ce puteți spune despre dimensiunile lui?
6. Care sunt personajele? Ce puteți spune despre numărul lor?

28. METODE DE ACŢIUNE

28.1. Exerciţiul

Exercițiul reprezintă una dintre cele mai vechi metode prin care s-au format deprinderi şi priceperi şi s-au fixat cunoştințe. Exercițiul poate facilita realizarea altor activități şi contribui la dezvoltarea altor aptitudini. „El presupune efectuarea conştientă şi repetată a unor operații şi acțiuni, în esență mintale sau motrice, pentru realizarea unor multiple scopuri."[115]

Avantaje:

- oferă posibilitatea muncii independente;
- oferă posibilitatea analizei diverselor metode şi a diverselor soluții de rezolvare a problemelor;
- activează simțul critic/autocritic, îi învață pe elevi să-şi aprecieze rezultatele şi metodele de lucru;
- oferă posibilitatea depistării şi eliminării erorilor.

Tipuri de exerciții

a. după funcție:

- de bază: de recunoaştere prin disociere, prin grupare;
- de consolidare: dictarea, reconstituirea corectă a unui text scris intenționat cu erori, exerciții de confruntare a unui rezumat cu textul contras şi verificarea modului în care au fost aplicate legile rezumării; confruntarea unor rezumate diferite cu textul bază;
- introductive: *Identificați câmpurile semantice dominante în poezia/opera...* (stabilirea temei); *Regrupați termenii care redau sau sugerează sentimente* (exerciții de înlocuire);
- de completare: *Completează spațiile punctate din versurile date cu termenii pe care îi consideri potriviți*; *Completează textul dat cu prima/ultima propoziție, aproximând, anticipând sensul înglobat în restul enunțurilor* etc. *Completează fraza cu un cuvânt care îi schimbă înțelesul*;
- recapitulative;
- structurale.

Exercițiul structural este un lanț de operații cu structuri, care se constituie dintr-o serie de operații care se succed potrivit unui model dat. Obiectivul urmărit constă în formarea şi consolidarea unei priceperi sau a unei deprinderi, prin repetarea unei anumite operații sau eliminarea din comportamentul lingvistic a unei priceperi sau deprinderi incorecte. Operația fundamentală poate fi o simplă **repetiție**, o **transformare** sau o **substituție**. Atunci când exercițiile folosesc operații de tipul substituțiilor, al transformării, ele contribuie la stimularea creativității.

Deşi exercițiile structurale au puternice virtuți în procesul de fixare, studiul gramaticii nu se poate reduce la ele, deoarece nu trebuie pierdut din vedere faptul că există un sens, pe care ele îl ignoră.

---

[115] Constantin Parfene, *Metodica studierii limbii şi literaturii române în şcoală. Ghid teoretico-aplicativ*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.

Exemplu:
Înlocuiți în enunțurile de mai jos articolul hotărât cu articolul nehotărât, după model:
Pasăre**a** şi-a făcut cuib la noi.
O pasăre şi-a făcut cuib la noi.

Floarea s-a ofilit.
Fata a traversat corect.
Dă-i-le colegului.
Copiii au fost gălăgioşi.
Florii îi trebuie apă.
Băncile s-au stricat.

b. după scop: de actualizare, reevaluare, completare, aplicare.
c. după subiecți: individuale, frontale, de grup.
d. după intervenția profesorului: dirijate, semidirijate, autodirijate, libere.
e. după sarcină: de comunicare; de lectură; de aplicare; de analiză; de grupare; de creație (compunerile gramaticale); de control; de exemplificare; de recunoaştere; de autocontrol; de problematizare; euristice; algoritmice (*Analizează...*)
f. după etapa învățării: înaintea regulii date; pentru părți; după generalizare; în reactualizare.

Exerciții ludice şi de creație

- Găsiți cât mai multe titluri originale pentru... Găsiți metafore pentru trei obiecte casnice.
- Prezentați un animal imaginar. Inventați formule magice care să conțină: patru vocale, doi triftongi, aliterații, asonanțe etc. Inventați cel mai lung cuvânt cu cele mai puține consoane, cu cei mai mulți diftongi etc.
- Inventați rime. Inventați legenda, explicația unei imagini.
- Stabiliți lista pentru un mic dejun, utilizând patru substantive defective/compuse. Compuneți cuvinte imaginare cu literele date şi apoi dați-le definiția.
- Inventați onomatopee pentru...
- Alcătuiți istorii pornind de la imagini date.
- Completați un plic cu un nume şi o adresă inventate.
- Scrieți un dialog, în care să vă imaginați cum îl determinați pe prietenul vostru să vă spună un secret.
- Scrieți legenda unei imagini, fotografii.
- Scrieți rețeta unei poțiuni magice, în care să folosiți verbe la conjunctiv, adjective etc.
- Inserați un episod în textul...

Condiții de eficiență a exercițiilor

- executarea exercițiilor să alterneze cu pauze recreative;
- să se folosească tipuri diverse de exerciții pentru a evita monotonia;
- să se faciliteze asimilarea conştientă a algoritmilor utili;
- să se treacă de la automatism la operații variate, cu dozarea eforturilor;

- să urmărească fixarea cunoştinţelor prin elaborări proprii, organizare, ordonare, eşalonare;
- să se evite exerciţiile eronate, incomplete;
- să se folosească exerciţiile ludice pentru a spori motivaţia şi interesul elevilor;
- profesorul să asigure un ritm optim de acţiune;
- să fie însoţite de verificarea continuă şi stimularea acţiunii;
- informaţiile să fie însoţite de conştientizarea scopului;
- să conducă la perfecţionarea deprinderilor şi să asigure caracterul funcţional al cunoştinţelor.

29. ÎNVĂŢAREA PRIN DESCOPERIRE

Nu poți învăța pe nimeni nimic. Poți doar ajuta oamenii să se descopere.
Galileo Galilei

Metoda aceasta constă în a pune elevul în situaţia de a reface traseul cercetării ştiinţifice, prin imitarea comportamentului marilor descoperitori.

Descoperirea didactică, asemenea celei ştiinţifice, are un obiectiv, formulează şi verifică ipoteze. Produsul obţinut prin acest tip de cunoaştere este nou doar pentru elev, de fapt este o semidescoperire. Învăţarea prin descoperire este reorganizarea „interioară a unor idei anterior cunoscute pentru a stabili nişte legături”[116].

„A învăţa pe copil nu înseamnă să-i dăm adevărul nostru, ci să-i dezvoltăm propria gândire, aducând-o până la gândirea noastră, cu alte cuvinte, nu să-i impunem lumea noastră, creată de gândirea noastră, ci să-l ajutăm să înţeleagă cu gândirea lui lumea sensibilă, nemijlocit evidentă.”[117] Copilul realizează, prin elementele puse la dispoziţie de către profesor, sinteze noi care pot conduce la sesizarea unor particularităţi de construcţie gramaticale (metalingvistice) sau literare (metatextuale).

Învăţarea prin descoperire se poate realiza:

a) **prin comparaţii** cu alte obiecte/noţiuni sau alte elemente ale aceleiaşi mulţimi; elevii pot înţelege conceptul de *schiţă*, comparând caracteristicile unui astfel de text cu cele ale unei nuvele sau ale unui roman.

b) **prin inducţie**. Li se prezintă elevilor mulţimi de date, cerându-le să identifice regulile care au stat la baza acestor grupări. Elevul trece de la analiza şi structurarea unor date şi fapte particulare la generalizare, ajungând astfel, independent, la formularea unor definiţii, concepte gramaticale sau literare, la sesizarea şi formularea unor reguli, prin identificarea notelor definitorii ale conceptelor respective.

c) **prin deducţie**. Deducţia reprezintă procesul de învăţare în care elevul pleacă de la cazuri generale (definiţii, reguli, principii, legi) însuşite anterior, pentru a ajunge, prin diferite activităţi, treptat, la adevăruri noi, la judecăţi particulare.

[116, 117] J. Bruner, *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974, apud Andrei Cosmovici şi Luminița Iacob, *op.cit.*

Elevii compară anumite situații particulare (concepte metatextuale/lingvistice) cu principii cunoscute, pentru a constata apartenența/neapartenența acestor situații la conceptul cunoscut (gen/specie/clasă, categorie gramaticală).

d) **prin raționament ipotetico-deductiv**. Elevii formulează soluții ipotetice privind cauzele sau relațiile dintre fenomenele studiate şi apoi le verifică prin activități teoretice.

e) **prin analogie**: prin sesizarea asemănării unor componente a cel puțin două sisteme.

Există mai multe grade de îndrumare a activității elevilor, cu efecte diferite asupra timpului de lucru şi asupra implicării lor, acestea fiind:

- **descoperire independentă**: se pun la dispoziție materiale, dar, în lipsa oricărei îndrumări, şansele obținerii unui rezultat performant sunt foarte mici;
- **descoperire orientată**: se dau indicii privind punctele de interes, informațiile-cheie, fără a se preciza modul de lucru pentru obținerea unui rezultat;
- **descoperire dirijată:** se dau instrucțiuni privind modul de lucru, descoperirea elevilor constând în obținerea rezultatului final;
- **învățarea prin receptare**: profesorul enunță o idee şi le cere elevilor să o confirme.

Sugestii de aplicații:

Prin intermediul unor observații, comparații, clasificări, generalizări, analize, elevii pot folosi un fragment de text dialogat, pentru a defini parametrii situației de comunicare (emițător, receptor, cod, mesaj etc.) sau pentru a identifica apartenența la un gen, specie literară, structura unui text etc. Îşi pot forma abilitatea de a descoperi elementele formale specifice unor clase sau categorii gramaticale.

Exemplu de activitate realizată prin descoperire inductivă: pentru clasa a V-a.

Verbul. Timpurile trecutului

Obiective operaționale:

a. Să grupeze un număr de verbe după două criterii (persoană/număr/desinențe/terminații).

b. Să sesize posibilitatea de a organiza verbele la timpul trecut în patru grupe distincte.

c. Să sesizeze existența unor flective comune, specifice fiecărui timp al trecutului.

d. Să modifice forma verbelor după persoană şi număr, pentru a le încadra mai uşor într-o paradigmă.

Deoarece timpurile trecutului, în ceea ce priveşte semnificația, nu beneficiază de asocierea cu adverbe specializate exclusiv pentru un anume timp, rămâne ca predarea acestor timpuri să se facă prin accentuarea conceptului de timp ca „ansamblu de forme", „seturi de forme verbale".[118]

Pentru a nu reduce actul învățării la o memorare mecanică a terminațiilor (denumire mai accesibilă elevilor decât cea de *flectiv*, dar folosită cu acelaşi sens ca acesta din urmă), elevii sunt invitați la descoperirea paradigmei de construcție morfematică a celor patru timpuri ale trecutului, prin comparații, analize, observații şi asociații.

[118] *Gramatica limbii române*, Valeria Guțu Romalo (coord.), Academia Română, Institutul „Iorgu Iordan – Al. Rosetti", Editura Academiei Române, Bucureşti, 2005, vol. I, p. 395.

Deosebirile de semnificație, caracterul absolut sau relativ, trăsăturile aspectuale sau modale, rolul lor în comunicare nu pot fi eludate, dar complexitatea trăsăturilor semantice temporale va fi abordată treptat, pe măsură ce elevii recunosc formele specifice timpurilor trecutului. Nu se poate discuta despre rolul imperfectului în „ancorarea situațional-temporală" a unui proces, eveniment, acțiune, fără a şti care este verbul la imperfect!

Elevilor li se dau următoarele sarcini de lucru individual/pe grupe/în echipă.

1. Grupează după persoană verbele de mai jos:

am subliniat, amendă, învățam, ridicaşi, (eu) visai, umpluse, suportam, sperasem, dorişi, dori, coboram, doreai, am învățat, ai copleşit, povestiseşi, zării, povestii, învățasem, păream, zâmbisem, comandaseşi, coborâşi, am vorbit, învățai, învățaşi, aşteptaseşi, vorbea, ai plecat, comandă, a comentat, păru, alergaşi.

(Eu) am subliniat, învățam, plecam, visai, suportam, sperasem, coboram, am învățat, zării, povestii, învățasem, consumasem, păream, zâmbisem, conjugarăm.

(Tu) ridicaşi, dorişi, doreai, ai copleşit, povestiseşi, comandaseşi, coborâşi, învățai, învățaşi, aşteptaseşi, ai plecat, alergaşi.

(El) amendă, umpluse, dori, aştepta, vorbea, comandă, a comentat, păru.

2. Alcătuieşte patru grupe de verbe aflate la persoana I, pornind de la existența unor elemente comune (terminații, mod de formare), după modelul:

Am subliniat	plec**am**	visa**i**	spera**sem**
Am învățat	păream		

3. Grupează verbele la persoana a II-a, după acelaşi model.

Ai copleşit	doreai	învățaşi	povestiseşi
.....	.....	.....	.....

4. Repetă exercițiul şi pentru verbele la persoana a III-a.

5. Asociază o imagine, un simbol fiecărei grupe.

6. Completează formele verbului *a învăța* la timpul trecut, la persoanele a II-a şi a III-a singular, după modelul:

Grupa I	Grupa a II-a	Grupa a III-a	Grupa a IV-a
(eu) învățam	am învățat	învățai	învățasem
(tu)	.....	.....	.....
(el/ea)	.....	.....	.....

1. Adaugă la grupele formate şi verbele din lista de mai jos, ținând cont de asemănările de formă şi de referire la acelaşi timp. Pentru a-ți fi mai uşor, trece-le la persoana I şi a II-a, ca să vezi terminațiile (sufixe şi desinențe) comune:

comentau, aşteptarăm, izbirăm, zburau, au citit, aşezase, au vorbit, zâmbeau, păreau, zăriserăm, au plecat, (el) dormi, ați rămas, cântaserăți.

Elevii descoperă că, deşi toate verbele indică acțiuni trecute, ele îmbracă mai multe forme, fiecare corespunzând unui tip de trecut. Elevilor li se va spune că urmează să afle numele acestor forme ale trecutului în lecțiile viitoare, precum şi motivul pentru care este nevoie de atâtea forme.

Învățarea prin descoperire îi inițiază pe elevi în cunoaşterea ştiințifică, prin sublinierea rolului activității mentale, dar nu elimină celelalte forme ale învățării, etapele simple.

30. STRATEGII ŞI METODE SPECIFICE GÂNDIRII CRITICE

Ca şi celelalte metode, tehnici, grupate sub denumirea de *metode active*, cele ale gândirii critice cultivă prioritar formarea/folosirea şi dezvoltarea gândirii divergente şi creatoare, definită prin producția de soluții multiple pentru aceeaşi problemă.

În clasificarea modurilor fundamentale de gândire, oprindu-se asupra criteriului finalității, Mielu Zlate a identificat: gândirea reproductivă, gândirea creatoare şi gândirea critică. Dacă gândirea reproductivă este liniară şi are grad ridicat de stereotipie şi automatism, iar gândirea creatoare vizează elaborarea cât mai multor soluții posibile, în schimb, gândirea critică este centrată pe testarea şi evaluarea soluțiilor posibile într-o situație-problemă dată, pe alegerea soluției adecvate şi respingerea argumentată a celor mai puțin adecvate. După unii autori, gândirea creatoare şi cea critică sunt fețe ale aceleiaşi medalii, deoarece prima are utilitate şi valoare doar dacă în prealabil produsele ei au fost analizate şi evaluate critic în scopul fundamentării şi întemeierii raționale.

A gândi divergent (critic) înseamnă a evalua continuu plauzibilitatea şi relevanța datelor disponibile, a informațiilor derivabile din observație sau experiment prin raționament, a corela informațiile desprinse sau propuse, a le lega de consecințele constatate sau prognozate.

În cercurile educatorilor şi ale specialiştilor în ştiințele educației, gândirea critică semnifică o gândire de nivel superior. Aceasta se bazează pe deprinderile şi abilitățile celor care o practică de a raționa corect, coerent, logic, pe bază de argumente suficiente şi solide.

Gândirea critică, considerată o dimensiune a celei divergente (creatoare), este o condiție şi o modalitate de realizare a învățării eficiente cu rol esențial în dezvoltarea personalității individului. Presupune, printre altele:

- formularea de către fiecare elev a unor păreri proprii, eventual originale, referitoare la o problemă;
- dezbaterea responsabilă a ideilor şi soluțiilor avansate de fiecare individ, în mod individual sau ca rezultat al muncii în grup;
- alegerea rațională a unei soluții optime dintre mai multe posibile;
- rezolvarea de probleme în timp optim şi cu eficiența scontată.[119]

Lucrul cu elevii, în clasă, trebuie astfel realizat, încât să genereze un climat de încredere care să-i determine să se implice în discutarea/dezbaterea unei idei interesante, în rezolvarea eficientă a problemelor.

Crearea cadrului necesar gândirii critice

Metodele gândirii critice sunt interesate nu doar de produsul, ci şi de procesul învățării.

[119] Ion Dumitru, *Dezvoltarea gândirii critice şi învățarea eficientă*, Editura de Vest, Timişoara, 2000, p. 26.

Din cauza complexității operațiilor cognitive pe care le solicită dezvoltarea acestui tip de gândire, ca şi a limitelor unora dintre metodele active, predarea gândirii critice necesită o pregătire minuțioasă şi îndeplinirea unor condiții precum:

a. să li se acorde elevilor timpul necesar pentru a-şi căuta, formula şi exprima ideile, opiniile, observațiile etc.;

b. să li se arate elevilor că răspunsurile şi ideile lor sunt valoroase;

c. să fie încurajată gândirea independentă; speculația, elaborarea a cât mai multor ipoteze, fără însă a face concesii respectării logicii, a consecvenței în gândire;

d. să fie încurajate diversitatea de opinii şi respectul față de acestea;

e. să se creeze în clasă o atmosferă destinsă, care să permită şi să încurajeze pluralitatea şi împărtăşirea răspunsurilor;

f. să se desfăşoare activități prin care să se dezvolte capacitatea de ascultare activă;

g. să li se aducă la cunoştință aşteptările profesorului cu privire la comportamentul pe care elevul trebuie să şi-l asume conştient.

Datorită posibilității de predare integrată a domeniilor disciplinei, metodele pentru formarea şi dezvoltarea gândirii critice a elevilor în domeniul limbii, literaturii şi comunicării coincid.

30.1. Gândeşte-Perechi-Prezintă (GPP)

Tehnica GPP se poate folosi într-un moment de captare a atenției şi precedă lectura cognitivă a textului epic.

1. Profesorul le propune elevilor un subiect de meditație care are tangențe de conținut sau de mesaj cu textul care urmează a fi citit. Elevii îşi amintesc şi descriu individual o experiență în legătură cu subiectul propus. De exemplu, înainte de lectura povestirii *Întâiul drum*, de Ion Agârbiceanu (în clasa a VI-a), pot fi propuse pentru meditație următoarele subiecte: *Cum am venit prima dată singur acasă?*, *Cum am ajuns singur la şcoală?*, *Cum am găsit singur magazinul?* etc. Pentru *Două loturi*, de I.L. Caragiale, pot fi propuse ca teme de reflecție întrebări precum *De ce joacă oamenii la loto?*, *De ce am jucat/n-am jucat eu?*, *Aş juca sau nu?*, *Ce aş face dacă aş câştiga la loto?*, *Ce aş putea spune despre mine: că sunt norocos sau ghinionist?*, *Este într-adevăr copilăria o vârstă a fericirii?* etc.

2. La etapa următoare, se lucrează în perechi. Partenerii îşi prezintă unul altuia textele şi discută ambele păreri, apoi se formează grupuri de câte 4-6 membri şi se ascultă fiecare opinie.

3. După ce fiecare membru şi-a exprimat părerea, se prezintă în fața clasei câte o opinie din fiecare grup şi se organizează o discuție asupra lor. În această fază poate interveni oricine doreşte, opiniile sale putând fi incluse în listă.

Această modalitate de lucru este utilă din următoarele considerente: creează motivația elevilor pentru lectura ulterioară a textului, le formează deprinderi de expunere în scris a propriilor trăiri, sentimente, experiențe, opinii şi îi provoacă la autocunoaştere.

Revenirea la GPP. După un şir de alte activităţi de analiză a textului literar narativ, la etapa de interpretare a mesajului, e important să se revină la GPP. De exemplu, la studierea textului *Întâiul drum*, de Ion Agârbiceanu, vom recurge la următoarele acţiuni:

1. Amintiţi-vă activitatea GPP, când aţi meditat asupra subiectului *Cum am găsit singur magazinul*.
2. Faceţi conexiuni între experienţa trăită de voi şi ceea ce se întâmplă în povestirea *Întâiul drum*.
3. Identificaţi asemănările şi deosebirile.
4. Discutaţi în perechi (în aceleaşi perechi de la etapa iniţială) şi trageţi concluzii.
5. Redactaţi un comentariu pe tema *Aş putea deveni şi eu personaj într-o povestire*.

Tehnica este eficientă prin participarea tuturor elevilor la discuţie, prin posibilitatea de a-şi dezvolta abilităţi de formulare individuală a unui răspuns, de formulare în perechi a unei atitudini, prin analiza propriului produs intelectual, prin dezvoltarea capacităţii de asimilare şi de prelucrare a informaţiilor.

30.2. Maratonul de scriere

Maratonul de scriere este o tehnică de scriere *în cheie*, de imaginaţie ghidată, care are drept scop realizarea unor texte cu parametrii indicaţi, activitate pentru care este nevoie de un timp mai îndelungat şi de o pregătire temeinică.

După studiul operei epice/dramatice, se formulează un subiect de scriere, care poate fi abordat din mai multe perspective, atât sub aspect spaţial, cât şi al unei viziuni proprii a diferitelor personaje din textul dat.

Un maraton se compune din trei sesiuni consecutive cu perioade de timp egale.

I.

La o primă etapă a acestei activităţi, elevii vor redacta un text dintr-o anume perspectivă. De exemplu, după lectura/studiul nuvelei *Hagi-Tudose*, de Barbu Ştefănescu Delavrancea, o primă sarcină de scriere ar putea fi formulată în felul următor:

Imaginează-ţi că eşti Leana, nepoata Hagiului şi au trecut zece ani de la moartea unchiului tău. Redactează un text pornind de la următoarele repere:

1. Ce emoţii trăieşti acum?/Cum se derulează viaţa ta?
2. Ce-ţi aminteşti, care moment nu s-a şters din sufletul tău?
3. Ce ai spune acum la moartea lui?

II.

Imaginează-ţi că eşti Leana şi ai un fiu. Acum ai 60 de ani (cam la 20 de ani după eveniment). Redactează un text pornind de la următoarele repere:

1. Ce-ţi aminteşti în legătură cu moartea unchiului tău?
2. Ce nu poţi uita nici azi din acele zile petrecute la unchiul tău? De ce?
4. Regreţi că n-ai întreprins ceva anume?
5. Îi povesteşti fiului tău despre copilăria şi adolescenţa ta.

III.

Imaginează-ți că eşti Leana, ai 70-75 de ani, te-ai îmbolnăvit şi stai mai mult în casă, la fereastră, privind toată ziua drumul. Fiul te acuză că ai devenit zgârcită şi te părăseşte. Redactează un text pornind de la următoarele repere:

1. Ce-ți mai aminteşti despre unchiul tău?
2. Ce emoții trăieşti acum, după aproape 40 de ani, când îți aminteşti de copilăria şi tinerețea ta în casa lui?
3. De ce s-a întâmplat aşa?
4. Ce te-a făcut să procedezi anume aşa?
5. Regreți ceva?
6. Dacă ar fi să te întorci în timp, ce ai face?

30.3. Cvintetul

Această tehnică vizează dezvoltarea capacității de a rezuma informațiile, de a surprinde esențialul, complexitatea ideilor, a sentimentelor şi a convingerilor, doar în câteva cuvinte. Presupune o înțelegere nuanțată a sensurilor.

Este o poezie care necesită sintetizarea informației şi a materialelor în exprimări concise, care descriu sau exprimă reflecții asupra subiectului.

Este alcătuită din cinci versuri:

1. Primul vers constă dintr-un singur cuvânt care reprezintă subiectul (de obicei un substantiv care poate reprezenta un concept, un personaj, un eveniment): *metafora*.

2. Al doilea vers este format din două cuvinte care descriu subiectul (două adjective): *încifrată sau transparentă.*

3. Versul al treilea este format din trei cuvinte care exprimă acțiuni (verbe, eventual la gerunziu; cauză): *învăluie, conexând, descifrând*.

4. Al patrulea vers este format din patru cuvinte care exprimă sentimente față de subiect: *provoacă încântare prin recrearea lumii***.**

Ultimul vers este format dintr-un cuvânt care exprimă esența subiectului, de obicei sub formă metaforică: *revelație (joc de-a v-ați ascunselea)*.

Cvintetul se poate da ca temă pentru acasă sau poate fi folosit în momentul evocării, pentru realizarea atmosferei, pentru evaluare, pentru consolidarea unor concepte etc.

30.4. Metoda cubului

Cubul (metodă definită de E. şi G. Cowan în 1980) este o strategie de predare-învățare, care se foloseşte pentru studierea unei teme din perspective diverse, permițând o abordare complexă şi integratoare a temei respective.

Se poate aplica prin folosirea materială a unui cub sau prin folosirea simbolică a acestuia, elevilor cerându-li-se să efectueze, pe grupe, sarcini corespunzătoare celor 6 fețe.

Se realizează un cub ale cărui fețe sunt acoperite cu hârtie de culori diferite. Pe fiecare față a acestuia se scrie câte una din următoarele instrucțiuni:

1. DESCRIE! Sarcina vizează capacitatea de a imagina şi exprima în cuvinte proprii un concept, un principiu, o reprezentare, o imagine, o situație etc. Elevii vor fi îndrumați să sesizeze culorile, formele, mărimile, elementele de structură etc. Li se va atrage atenția că, înainte de a începe să comunicăm despre ceva, trebuie să precizăm termenii, să convenim asupra definițiilor, referindu-ne la surse credibile (dicționare, enciclopedii); în lipsa unei atare definiții, vom descrie subiectul. Descrierea va fi de ansamblu, va urmări unificarea observațiilor realizate pe parcursul instruirii (caracteristici, părți, dimensiuni, elemente componente etc.). *Cum arată/miroase/sună* etc.*? Din ce se compune? Ce dimensiuni are?*

Elevii pot **descrie**:
- textul (dimensiuni, structură, capitole/număr de strofe, de versuri; caracterul epic/liric etc.);
- spațiul/timpul unei narațiuni;
- sentimentul şi atmosfera dominante;
- portretul unui personaj/vestimentație/mină etc.;
- o funcție sintactică sau o clasă morfologică (caracter flexibil/neflexibil etc.);
- un semn de punctuație;
- un peisaj dintr-un pastel, un interior din incipitul unui roman etc.;
- o imagine, un tablou etc.

2. COMPARĂ! Sarcina vizează capacitatea de a explica asemănările şi deosebirile dintre termenul, conceptul supus comparației, după criterii variate, cum ar fi: părțile aceluiaşi text sau ale unor texte diferite, personaje între ele, texte diferite pe aceeaşi temă, vecinătățile specifice unei funcții sintactice, ale unei categorii morfologice etc. Esența comparației constă în a lega subiecte şi informații noi cu cele deja asimilate. Comparația trebuie să-l ajute a vedea specificul fenomenului/obiectului în raport cu altele, deja examinate.

La clasele gimnaziale mici, elevii pot avea nevoie de sprijin în a realiza corect verbalizarea şi înlănțuirea ideilor. Profesorul le va sugera folosirea unor verbe, a unor conectori de tipul: *la fel ca şi*, *spre deosebire de*, *ca un*, *în măsura în care*, *într-un mod apropiat*, *asemănător*, *mai puțin ca*, *invers*, *din contră*, *în opoziție cu*, *în timp ce*, cu ajutorul cărora să răspundă la întrebări precum: *Cu cine/ce seamănă? Prin ce? Cu ce se deosebeşte?*

Elevii **compară**:
- caracteristicile unui text, surprinzând asemănări cu texte înrudite (specii/gen);
- spațiul şi timpul unei narațiuni prin raportare la diverse criterii (tip, dimensiune, modalități de redare etc.);
- efecte identice având cauze identice sau diferite;
- locul ocupat într-o ierarhie; relații de interdependență, dependență, supraordonare cu un alt termen;

- sentimentele pe care i le trezește unui personaj un peisaj în opoziție cu un altul;
- portretul unui personaj prin raportarea la celelalte personaje sau la o tipologie etc.;
- conjuncția cu prepoziția, adverbul cu adjectivul etc.;
- rezultatul obținut în urma unor anticipări făcute pe baza unui paragraf al textului cu paragraful următor al textului, raportul cu realitatea.

3. ASOCIAZĂ! Această operație solicită şi dezvoltă creativitatea elevilor şi valorifică inteligențele dominante.

Fiecare subiect examinat poate declanşa diverse asociații, ducându-i pe elevi cu gândul la diferite concepte, cuvinte, locuri comune, stări, obiecte, imagini etc. Este important să se valorifice mai multe aspecte ale asocierilor posibile, să se permită manifestarea din plin a persoanei implicate: *La ce vă face să vă gândiți? Ce vă inspiră? Vă aminteşte de ceva, cineva?*

Elevii **asociază**:
- textul cu o culoare, o formă, o melodie, o imagine, un desen, o pictură, un obiect, un parfum, un sentiment etc.;
- personajul cu o zodie/un animal/o plantă/alt personaj.

Sunetele, forma cuvintelor, existența unor aliterații, a unor rime interioare, prezența unor semnificații generează asocieri: logice, de formă, de sens, culturale etc.

4. ANALIZEAZĂ! Vizează capacitatea de a identifica elemente relevante ale textului şi de a comenta rolul acestora pentru construirea semnificației. Elevul va trebui să rezolve sarcini de tipul: *Cum e făcut?* sau *Din ce se compune?* Îşi vor motiva alegerea prin trimitere la text, prin conexiuni personale, interdisciplinare. Elevii vor fi sprijiniți să folosească conectori de tipul: *mai întâi*, *apoi*, *în sfârşit* etc.

Elevii pot **analiza**:
- comportamentul/reacția/atitudinea/identitatea/motivația unor personaje;
- elementele componente ale unei situații;
- structura unui text: simetria/asimetria în organizarea textuală/grafică, gradul de previzibilitate etc.;
- structura unei părți de vorbire; contextele de apariție a unei părți de vorbire/de propoziție; valențele sintactice ale unor cuvinte, contextele frecvente de apariție etc.;
- uniformitatea, diversitatea, complexitatea, simplitatea textului/a intrigii/a structurii/versificației etc.

5. APLICĂ! Vizează capacitatea de a opera cu instrumentele de receptare a textului şi de a realiza transferul dinspre text spre propria experiență: *La ce poate folosi? Ce se poate face cu el/ea? Cum se foloseşte?*

Elevii **aplică** cele învățate, răspunzând la întrebări de tipul:
- Cum s-ar fi comportat ei într-un spațiu asemănător?
- Ce lecție de viață au putut identifica în comportamentul personajului X?

- Ce cuvinte, sintagme din text ar putea folosi în viață și în ce context?
- Ce informații i-ar putea fi de folos la alte discipline: religie, geografie, istorie etc. sau pentru situații din viață?

Ei pot, de asemenea, primi sarcini de lucru de tipul:

- Explicați influențele pe care textul le poate avea sau le-a avut asupra unei persoane/unei culturi/unei literaturi/a unui context cultural, științific.
- Identificați elementele de statut social, de rol, cauzele și influențele care s-au aflat la baza modului de a reacționa/acționa al personajului.
- Analizați faptele/evenimentele/reacțiile/prin raportare la viața reală.
- Inventați un alt sfârșit al povestirii/un alt cadru spațio-temporal.
- Ilustrați un desen inspirat de text.

6. ARGUMENTEAZĂ! Solicită capacitățile argumentative ale elevilor: elevilor li se cere să ia atitudine față de o opinie și să-și argumenteze poziția:

- Argumentați că textul X aparține genului/speciei Y. Argumentați pro sau contra opiniei X exprimate de un critic privitor la textul studiat etc.

Observație! Profesorul poate insista asupra comparației sau aplicării, poate solicita doar argumentele sau analiza, în demersul didactic.

Cubul este o tehnică foarte eficientă pentru a forma abilități de elaborare a eseului structurat.

Aplicație:

Clasa a VIII-a

Romanul *Baltagul*, de Mihail Sadoveanu. Caracterizarea personajului principal

Obiective operaționale:

- să prezinte cadrul spațial al acțiunii;
- să identifice trăsături morale ale personajului;
- să interiorizeze elemente etice și estetice referitoare la personaj.

METODA CUBULUI

1. Descrie satul în care locuia Vitoria Lipan.

2. Compară statutul celor două autorități ale satului, la care caută Vitoria sfat (vrăjitoarea Maranda și preotul), compară condițiile de la sat cu cele de la oraș etc.

3. Asociază purtarea Vitoriei Lipan față de soțul și copiii săi cu cea a altor personaje cunoscute de tine din textele citite sau cu personaje din viață.

4. Analizează convingerea Vitoriei că ea, și nu autoritățile, va descoperi adevărul.

5. Aplică. Prezintă o situație, o acțiune, în care ai fi avut un comportament diferit față de cel al eroinei sau una în care o trăsătură a eroinei te-ar fi ajutat să rezolvi o problemă din viața de zi cu zi.

6. Argumentează de ce este corect/incorect comportamentul eroinei față de asasinii soțului său, având în vedere că aceștia și-au recunoscut vina și au cerut iertare. Luați o poziție și folosiți orice fel de argumente logice pentru a pleda în favoarea sau împotriva subiectului.

30.5. Bulgărele de zăpadă

Metoda are la bază învățarea prin intermediul întrebărilor, căreia i se adaugă jocul de rol. Ea presupune reducerea numărului de elemente, aspecte, fațete ale unei probleme/situații pentru focalizarea asupra celor esențiale.

Se recomandă următoarele etape:

1. Împărțirea grupului în echipe de câte 4-5 persoane.

2. Enunțarea temei. Se lansează o întrebare prin intermediul căreia se va ajunge la informația pe care vrem s-o primească elevul. Întrebarea poate fi pusă de profesor sau de un elev care a primit să joace rolul profesorului, lansatorul.

3. Notarea ideilor. Fiecare membru notează pe o hârtie ideea sa legată de întrebarea pusă sau îşi scrie întrebări legate de subiect, apoi aşază hârtia în mijlocul mesei.

4. Împărtăşirea şi ierarhizarea ideilor.

Fiecare membru al grupului citeşte toate ideile. În cazul în care are întrebări, i le adresează colegului. Îşi compară întrebările/răspunsurile, le ierarhizează şi cad de acord asupra celei mai bune variante. Profesorul realizează feedbackul, selectând pentru listare ideile folositoare, eventual completându-le.

Variantă

- Se constituie perechile de lucru.
- Profesorul le dă câte o listă cu întrebări care au mai multe variante de răspuns.
- Se va lucra individual sau în perechi.
- Fiecare elev scrie propriile gânduri, fără a ține cont de ceilalți.
- Elevii vor citi cu voce tare ce au scris, în cadrul unor perechi sau grupuri de câte trei.
- Profesorul confirmă răspunsurile corecte şi dă lămuririle necesare. Opțional, perechile sau grupurile de trei se vor uni pentru a forma grupuri mai mari, în care îşi vor compara răspunsurile. Ei vor cădea de comun acord asupra unuia singur.
- Elevii îşi vor pune singuri note.

Discuție de tip piramidă

Se propun: a) o întrebare şi o listă de 4-6 răspunsuri plauzibile, care să aibă legătură cu textul studiat; b) o întrebare-problemă, însoțită de cerința ca elevii să găsească o soluție.

Profesorul lansează o problemă, o întrebare:

- elevii lucrează individual; fiecare elev alege, propune mai multe soluții/răspunsuri;
- elevii lucrează în perechi; prin discuții şi negociere, aleg numai două rezolvări acceptate de ambii elevi în egală măsură;
- elevii formează grupuri de 4-6 membri şi îşi prezintă soluțiile, variantele de răspuns pe rând;
- aleg o singură rezolvare, care întruneşte adeziunea majorității membrilor echipei;
- întreaga clasă votează, stabilindu-se o singură soluție acceptată ca validă de majoritatea elevilor. Votul va genera discuții pro şi contra.

30.6. Blazonul personajului

Această tehnică este o adaptare a blazonului personal, care le permite elevilor prelucrarea creativă a opiniilor legate de personaj, formarea unei viziuni personale.[120] Îşi propune, de asemenea, valorificarea mai multor tipuri de inteligenţe, solicitându-le în acelaşi timp şi efortul de a reflecta asupra personajului şi a experienţelor prin care acesta trece, construind astfel o relaţie empatică cu el.

Faza de orientare

Profesorul explică semnificaţia blazonului (emblemă, ansamblu de elemente), rolul reprezentativ pentru o familie, o persoană, un oraş o ţară etc. Poate oferi un scurt istoric al acestuia, făcând trimiteri şi la noţiuni de istorie (heraldică), după care va da exemple de forme obişnuite (suporturi clasice pentru blazon), dar şi de suporturi metaforice care solicită imaginaţia şi creativitatea elevilor.

Prezintă apoi instrucţiuni cu privire la rubricile pe care le vor completa, subliniind că doar unele sunt obligatorii (deviza sau corespondentul acesteia şi prezentarea a trei calităţi/defecte ale personajului), celelalte fiind la alegerea lor.

Structura şi compoziţia blazonului
Varianta cu suport clasic

Suportul clasic va cuprinde un pătrat, care va include în partea de sus un dreptunghi, în care va fi înscrisă deviza personajului (termenul va fi eventual explicat elevilor) sau un aforism care i se potriveşte, un slogan, un acrostih etc. Părţile laterale vor avea desenate planta/animalul/obiectul ales ca simbol. În interiorul pătratului, se vor construi opt dreptunghiuri simetrice (numărul poate varia în plus sau în minus), cu următoarele rubrici:

- calităţi/defecte (numărul poate varia);
- trei evenimente importante/decisive din viaţa lui, care l-au marcat pozitiv/negativ;
- obstacole depăşite/nedepăşite, care l-au marcat negativ sau ar fi putut să-l marcheze astfel;
- trei ticuri/hobby-uri/cuvinte pe care le rostea mai des; cuvinte de care se temea;
- trei principii după care s-a călăuzit/trei principii pe care le-a evitat;
- locuri importante pentru el/locuri lipsite de importanţă;
- norme respectate/încălcate;
- aspiraţii/realizări concrete;
- personaje/persoane pe care le admiră/le detestă/le disprețuieşte.

Variante cu suport metaforic, care pot cuprinde:

- diverse figuri geometrice (pentagoane, hexagoane, stele, cercuri etc.), divizate în interior pentru a lăsa loc completării unor rubrici prezentate în prima variantă;
- elemente din registrul arhitectural: un castel, o casă, o biserică stilizată în ale cărei componente se pot încadra rubricile;
- elemente din registrul vegetal: arbori, flori, fructe (petale, rădăcini, teren, trunchi etc.);

[120] Andre de Peretti, Jean-Andre Legrand, Jean Boniface, *Tehnici de comunicare*, Editura Polirom, Iaşi, 2001, p. 74.

- elemente din registrul rutier (rute, intersecții, panouri, magazine);
- elemente din registrul geografic (hărți, forme de relief);
- itinerare culturale, monumente;
- trasee dificile: labirinturi, peşteri.

Blazonul modern

Această variantă va avea următoarele componente:
- ghidonul: ce ghidează personajul?
- roata din față: pe ce îşi sprijină el acțiunea? (pe calitățile sale, pe ajutorul altor personaje, pe mediul/circumstanțele propice etc.);
- pedalele: asupra cui se răsfrânge acțiunea?
- lanțul: în viața căror personaje determină apariția unor modificări?
- roata din spate: ce îl propulsează, care sunt personajele care îl susțin?
- şaua: ce îl ajută să-şi mențină echilibrul/sau ce-l determină să şi-l piardă?
- ochiul-de-pisică: ce adevăruri i se descoperă; ce/cine îi arată că a procedat corect/greşit; cine/ce îi deschide ochii cu privire la modalitatea de acțiune?

Se pot identifica următoarele etape:

1. Faza de pregătire a redactării. După ce primesc instrucțiunile şi explicațiile profesorului, elevii îşi pregătesc materialele (culori, acuarele, carioci), îşi aleg tipul de suport pe care îl vor folosi în redactarea blazonului, caută în manual, în alte surse de documentare, aleg tipul întrebărilor la care îşi propun să răspundă.

2. Faza de redactare. Elevii redactează blazonul, individual sau în grup.

3. Faza de comunicare. Elevii îşi prezintă colegilor blazoanele, explică simbolurile alese, desenele, le pot pune întrebări celorlalți.

4. Faza de evaluare. Desenele, citatele sunt prilej de reflecție pentru elevi, iar profesorul oferă feedback cu privire la modul în care personajul a fost interiorizat de elev.

30.7. Metoda cadranelor

Metoda cadranelor este o altă modalitate de rezumare şi sintetizare a unui conținut informațional, solicitând participarea şi implicarea elevilor în înțelegerea adecvată a acestuia. Se foloseşte mai mult la orele de literatură, deoarece permite implicarea mai profundă a elevilor în actul învățării, prin apelul la experiența lor de viață.

Elevii sunt solicitați să noteze în cele patru cadrane, realizate prin trasarea a două axe perpendiculare una pe cealaltă, diverse informații. În cadranul I, sunetele auzite în prezentarea textului (imaginile auditive); în cadranul II, elementele de peisaj, culorile (imaginile vizuale); în cadranul III, sentimentele pe care le-a trezit, legătura dintre conținutul/ideatica textului/a povestirii şi experiența lor de viață (cadranul IV).

Pornind de la aceasta, elevilor li s-a cerut să găsească şi un titlu potrivit pentru ceea ce au audiat. Metoda cadranelor presupune, pe lângă implicarea elevilor în realizarea unei înțelegeri a textului, şi exprimarea unor puncte de vedere personale, referitoare la subiectul în discuție.

Sfârşit de iarnă, de Vasile Alecsandri

Imagini auditive	Imagini vizuale
Stări sufleteşti	Stări sufleteşti

Pronumele personal

- Rolul său în comunicare
- Valori expresive
- Categorii gramaticale specifice pronumelui
- Forme

30.8. Ştiu/Vreau să ştiu/Am învăţat

Cu grupuri mici sau cu întreaga clasă, se trece în revistă ceea ce elevii ştiu deja despre tema anunțată. Apoi se formulează întrebările la care se aşteaptă găsirea unui răspuns. Li se cere elevilor să formeze perechi şi să facă o listă cu tot ce ştiu despre tema ce urmează a fi discutată. În acest timp, se construieşte la tablă un tabel cu patru rubrici:

ŞTIU Ce cred că ştiu?	VREAU SĂ ŞTIU Ce vreau să ştiu? Ce cred că ar urma să mai aflu?	AM ÎNVĂȚAT Ce am învățat?	Cum am procedat ca să învăț?

Li se cere apoi câtorva perechi să le spună celorlalți ce au scris pe liste şi se notează la tablă ideile convenite. În continuare, elevii sunt ajutați de profesor să formuleze întrebări despre ceea ce ar dori sau cred ei că ar trebui să mai ştie (ultima formulare îl scuteşte pe profesor de un răspuns sincer de tipul „nimic în plus, mi-ajunge cât ştiu”. Acestea sunt notate în coloana din mijloc.

La sfârşitul orei, se va reveni asupra întrebărilor şi se va completa penultima coloană. Completarea ultimei coloane se poate da ca temă de reflecție pentru acasă. Acolo unde nu s-a primit răspuns, se discută cu elevii unde ar putea căuta ei înşişi aceste informații.

Metoda le permite elevilor o bună valorificare a cunoştințelor deja achiziționate, favorizează retenția şi, prin crearea de analogii, dezvoltă atenția şi spiritul de observație.

Exemplu: la capitolul destinat substantivelor, în lecția care urmăreşte asimilarea conceptului de locuțiune substantivală, elevilor nu le este greu să spună că foarte probabil vor învăța că există şi locuțiuni substantivale, prin analogie cu cele verbale.

30.9. Metoda R.A.I.

Este o metodă de fixare şi sistematizare a cunoştințelor, dar şi de verificare. Urmăreşte realizarea feedbackului printr-un joc de aruncare a unei mingi uşoare. Elevul care aruncă mingea trebuie să formuleze o întrebare din lecția predată elevului care o prinde. Cel care prinde mingea răspunde la întrebare, apoi o aruncă mai departe altui

coleg, punând o nouă întrebare. Elevul care nu ştie răspunsul iese din joc, la fel ca şi cel care este descoperit că nu cunoaşte răspunsul la propria întrebare.

Această metodă dezvoltă gândirea critică, permite autoevaluarea propriei activităţi şi îl face pe elev coparticipant la propria formare.

30.10. Metoda Graffiti

Se poate folosi pentru analiza unui subiect învăţat, în recapitularea unui capitol, la compuneri. Se pun în locuri diferite fişe titrate cu o problemă. Pentru simplificare, se poate împărţi tabla în două-trei spaţii, titrate şi acestea cu o problemă. Elevii scriu pe fişe şi se mişcă liber prin clasă, observând ce au scris colegii şi adăugând ceva.

30.11. Început amuzant

Este o manieră de a începe făcând haz de necaz, prin destinderea atmosferei. Rostul acestei tehnici nu este doar de a crea o stare de spirit relaxantă, ci şi de a-i face pe elevi să îşi pună mintea la contribuţie, pentru a fi creativi cu umor. Se desfăşoară în etape.

1. Profesorul le explică elevilor că vor începe un exerciţiu amuzant înainte de a trece la lecţie.

2. Elevii se împart în grupuri de câte 4 şi li se va cere să facă haz de unul dintre aspectele tratate la disciplina respectivă, care să aibă tangenţă cu tema următoare. Exemplu:

Imaginaţi-vă o situaţie în care folosirea unor cuvinte foarte asemănătoare ca formă, dar având înţeles diferit, poate genera încurcături. Întocmiţi o listă cu cele mai jenante/comice situaţii în care vă poate pune folosirea/scrierea incorectă a verbelor etc.

3. Elevii prezintă rezultatele.

4. Sunt întrebaţi ce au învăţat de pe urma exerciţiului, iar răspunsurile vor fi valorificate pentru intrarea în problemă, dacă acestea au tangenţă cu viitorul conţinut, iar dacă între răspunsurile lor şi tema care urmează a fi predată nu se poate stabili nicio legătură, profesorul va prezenta propria creaţie plină de umor.

30.12. Explozia stelară (*starbursting*)

Starbursting (în limba engleză: *star* = stea; *burst* = a exploda) este o metodă nouă de dezvoltare a creativităţii, individuale şi de grup, similară brainstormingului. Scopul ei este de a obţine cât mai multe întrebări şi, astfel, cât mai multe conexiuni între concepte. Organizată în grup, *starbursting* facilitează participarea întregului colectiv, stimulează crearea de întrebări la întrebări, aşa cum brainstormingul dezvoltă construcţia de idei pe idei.

Modul de desfăşurare este simplu: se scrie pe o foaie problema a cărei soluţie trebuie descoperită, apoi se înşiră cât mai multe întrebări care au legătură cu aceasta. Un bun punct de plecare îl constituie cele de tipul *Ce?*, *Când?*, *Cum?*, *De ce?* – unele întrebări ducând la altele din ce în ce mai complexe, care necesită o concentrare tot mai mare (a se vedea exemplul de la pagina 45).

30.13. Metoda SINELG

Metoda SINELG (**Sistem interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii şi a gândirii**) este o tehnică de lectură interogativă/analitică a unui text, care permite celui care învaţă să citească şi să înţeleagă în mod activ şi pragmatic un anumit conţinut. Lectura are loc în etapa de realizare a sensului, după ce, în cadrul evocării, s-au actualizat unele informaţii.

După etapa evocării, profesorul dă instrucţiunile pentru tehnica SINELG:

a) Citeşte cu atenţie textul (un articol despre narator din *Dicţionar de ştiinţe ale limbii*).
b) Pune un „V" pe margine, dacă informaţia citită confirmă ceea ce ştiai sau credeai că ştii despre…
c) Pune un „–" pe margine, dacă o informaţie pe care ai citit-o contrazice sau diferă de ceea ce ştiai sau credeai că ştii.
d) Pune un „+" pe margine, dacă o informaţie pe care ai citit-o este nouă pentru tine.
e) Pune un „?" pe margine, dacă informaţia pare confuză şi reclamă o documentare suplimentară.

După ce se încheie lectura, textul citit se va analiza din perspectiva semnelor aplicate pe margini. Firește, se va insista asupra semnelor „–" şi „?". Pentru monitorizare, se va completa un tabel de tipul:

V	–	+	?

Urmează o discuţie despre presupuneri/cunoştinţe anterioare şi confirmări/infirmări.

30.14. Diagrama cauzelor şi a efectului

Constituirea diagramei cauzelor şi a efectului oferă posibilitatea punerii în evidenţă a izvoarelor unei probleme, ale unui eveniment sau unui rezultat. Diagramele sunt folosite de grup ca un proces creativ de generare şi organizare a cauzelor majore (principale) şi minore (secundare) ale unui efect.

Reguli de organizare şi etapele de realizare a diagramei cauzelor şi a efectului

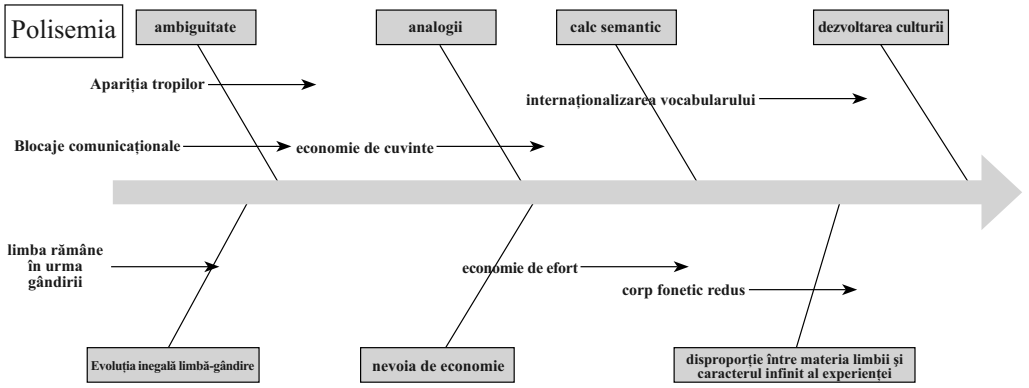
1. Se împarte clasa în echipe de lucru.
2. Se stabileşte problema de discutat, care este rezultatul unei întâmplări sau al unui eveniment deosebit – efectul. Fiecare grup are de analizat câte un efect.
3. Are loc dezbaterea în fiecare grup pentru a descoperi cauzele care au condus la efectul discutat. Înregistrarea cauzelor se face pe hârtie sau pe tablă.
4. Construirea diagramei cauzelor şi a efectului se face astfel:
   - pe axa principală a diagramei se trece efectul;
   - pe ramurile axei principale se trec cauzele majore (principale) ale efectului, corespunzând celor 6 întrebări: CÂND?, UNDE?, CINE?, DE CE?, CE?, CUM? (s-a întâmplat);

- cauzele minore (secundare) care decurg din cele principale se trec pe câte o ramură mai mică rezultată din cea a cauzei majore.

5. Etapa examinării listei de cauze generate de fiecare grup: examinarea modelelor; evaluarea modului în care s-a făcut distincție între cauzele majore şi cele minore, a felului în care au fost plasate în diagramă, cele majore pe ramurile principale, cele minore pe ramurile secundare, relaționând şi/sau decurgând din acestea; evaluarea diagramelor fiecărui grup.

6. Stabilirea concluziilor şi a importanței cauzelor majore. Diagrama cauzelor şi efectului poate fi reprezentată grafic prin tehnica *fishbone map* (scheletul de peşte).

Sugestii pentru aplicații:



La literatură

1. Discutarea acțiunii unui text epic sau dramatic; motivarea acțiunii unor personaje.

Exemplu: Vitoria Lipan conduce singură ancheta, dar se străduieşte să nu lase această impresie. Prezentați efectele şi cauzele acestei atitudini:

- **cauze**: dorința de a afla mai repede adevărul; firea independentă, neîncrederea în autorități, mentalitatea unui locuitor dintr-un sat izolat care reflectă opoziția natură/cultură etc. Gruparea acestora în majore şi minore;
- **efecte**: accede mai uşor la informații, deoarece oamenii au rețineri în a coopera cu autoritățile; câştigă sprijinul autorităților, cărora le menajează orgoliul etc.

2. Comentarea schimbărilor de sens survenite într-un text liric/epic/dramaic, prin utilizarea unor sinonime sau modificări la diferite niveluri.

3. Explicarea/descrierea rolului unui curent literar în viața culturală.

4. Geneza unor curente/stiluri şi efectele lor în plan cultural/social etc.

La gramatică

Alcătuirea unor enunțuri/texte care să cuprindă propoziții cauzale şi circumstanțiale de scop, cu sublinierea ideii că scopul reprezintă efectul dorit. Temele de discuție, de structurare a textului pot fi date de profesor sau alese de elevi (exemplu: organizarea unor

activități extraşcolare, dezvoltarea tehnicii, acțiunile de ecologizare, transformări pe care ar trebui să le suporte şcoala etc.).

30.15. Hărţile conceptuale – limbajul iconic

Hărțile conceptuale (cognitive, mentale) îi ajută pe elevi să-şi sistematizeze informațiile din manuale, dar şi pe cele din discuțiile purtate, uşurând astfel nu doar memorarea, ci şi înțelegerea lor. Întocmirea acestor hărți reprezintă un exercițiu de sistematizare a gândirii, care solicită şi stimulează dezvoltarea competențelor de nivel superior, deoarece le cere elevilor să sesizeze conexiunile care se pot stabili între idei, favorizând generarea unora noi. Reprezintă, în acelaşi timp, şi o modalitate de evaluare.

Folosirea hărților conceptuale are la bază capacitatea individului uman de a interioriza şi comunica informații prin simboluri, prin imagini fixe sau fluide, într-o manieră condensată. Hărțile cognitive sunt reinterpretări bazate pe analogii personale, pe scheme coerente cuprinzând noduri, legături între idei, imagini şi simboluri, care concentrează o mare cantitate de informație: date reale, raporturi, proporții, cantități etc.

Din categoria simbolurilor fac parte: reprezentări grafice, scheme, desene pe tablă, formule matematice, note muzicale, numere, cuvinte scrise şi orale etc. Stăpânirea şi utilizarea acestor simboluri le va permite elevilor să se ridice mai repede de la concret la nivelul abstracțiunilor, la sesizarea esențialului (nivel superior al cunoaşterii), dar şi să refacă procesul invers: să convertească abstracțiunile în concretizări, să le ilustreze prin exemple concrete.

Tipuri de hărți cognitive: pânza de păianjen, hartă cognitivă ierarhică; harta cognitivă lineară, sisteme de hărți cognitive.

Pentru ca metoda să fie eficientă, elevii trebuie informați cu privire la caracteristicile şi facilitățile pe care le poate oferi o astfel de hartă, de aceea este necesar ca:

- mai întâi să fie prezentate, teoretic, conceptul şi scopul ei: a stabili legături între noțiuni, a găsi simboluri, a sintetiza informația, a realiza un altfel de cuprins, a facilita recapitularea etc.;
- profesorul va prezenta forme diverse de realizare a unei astfel de hărți, subliniind că rămâne la latitudinea fiecăruia să opereze modificări;
- schemele, hărțile cognitive devin eficiente atunci când, după o eventuală pregătire, sunt realizate chiar de elevi sau împreună cu ei;
- la citirea acestora, li se va cere elevilor să completeze golurile cu termenii de legătură adecvați, astfel încât prezentarea să se materializeze într-un conținut articulat şi coerent, având trăsăturile unui text/discurs oral închegat.

Harta cognitivă poate fi aplicată la lecțiile de limbă şi de literatură pentru: a pune în evidență structura unei specii, a unui gen sau curent literar; a prezenta motivele adiacente unei teme; a schița planul unei caracterizări; a sesiza structura morfematică a unui cuvânt; a comunica sau a prezenta idei complexe referitoare la textul studiat; a explica modul în care noile cunoştințe literare se integrează în sistemul celor vechi; a crea soluții alternative unei situații de comunicare; a alcătui rețele semantice (identificarea, într-un text liric, a

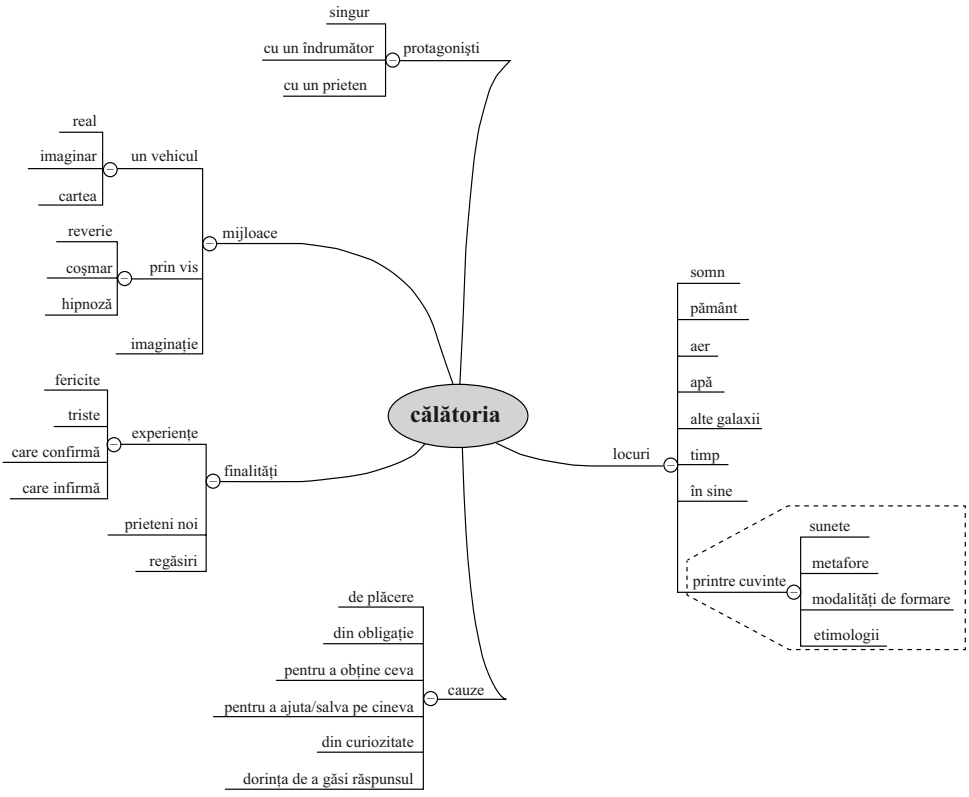
rețelelor semantice dominante reprezintă un prim pas în sesizarea temei, în înțelegerea mesajului); a reliefa structura vocabularului/a unui concept/a unei teme etc.

30.16. Ciorchinele

Este tot o formă de hartă mentală, care se desfăşoară în mai multe etape:

1. Începem prin a scrie, la mijlocul tablei, numele temei (*Nuvela, Călătoria* etc.).
2. Elevii spun/scriu tot ce ştiu despre această temă.
3. Pe măsură ce se exprimă ideile, le ordonăm prin categorizare, subliniind diversele tipuri de relații logice, de dependență conceptuală. Fiecare informație se înscrie într-un cerc, pe sistemul ideilor-satelit.
4. Se realizează o reprezentare grafică.
5. După completarea ciorchinelui, li se cere elevilor să spună care sunt punctele în care au nevoie de mai multe informații.

Observație! Este important ca, pentru prima dată când se foloseşte această tehnică, elevii să fie atenționați asupra modului de a utiliza pagina de caiet, astfel încât informațiile să nu apară înghesuite, devenind chiar ilizibile.



30.16.1. Metoda cluster (variantă a metodei ciorchinelui)

Este o strategie care îi încurajează pe elevi să gândească liber şi deschis. Aceasta poate fi folosită ca mijloc de stimulare a gândirii, înainte de a studia mai temeinic un anumit subiect, sau de rezumare a ceea ce s-a studiat, ca modalitate de a construi asociații noi sau de a reprezenta noi sensuri. Este, înainte de toate, o strategie de găsire a căii de acces la propriile cunoştinţe, înțelegeri sau convingeri legate de o anumită temă. Această metodă, bazată pe activitatea de scriere, poate fi folosită atât ca activitate individuală, cât şi de grup, în faza de evocare şi în cea de reflecție.

Realizarea unui cluster presupune scrierea unui cuvânt sau a unei propoziții-nucleu în mijlocul unei pagini, identificarea şi scrierea a cât mai multor cuvinte sau sintagme legate de tema respectivă şi trasarea unor linii, săgeți între ideile care se leagă în vreun fel.

Există şi câteva reguli pe care elevii trebuie să le respecte atunci când elaborează un cluster, cum ar fi: să scrie tot ce le trece prin minte (fără a emite judecăți de valoare), să noteze ideile, să nu se oprească din scris până nu a trecut timpul alocat pentru ca ideile să iasă la suprafață şi să lase să apară cât mai multe idei şi conexiuni, fără a limita numărul lor.

Se poate desfăşura în etape:

1. Scrierea pe foi separate a noțiunilor asociate.
2. Scrierea caracteristicilor asociate, a intercondiționărilor.
3. Transcrierea pe o altă coală de hârtie.

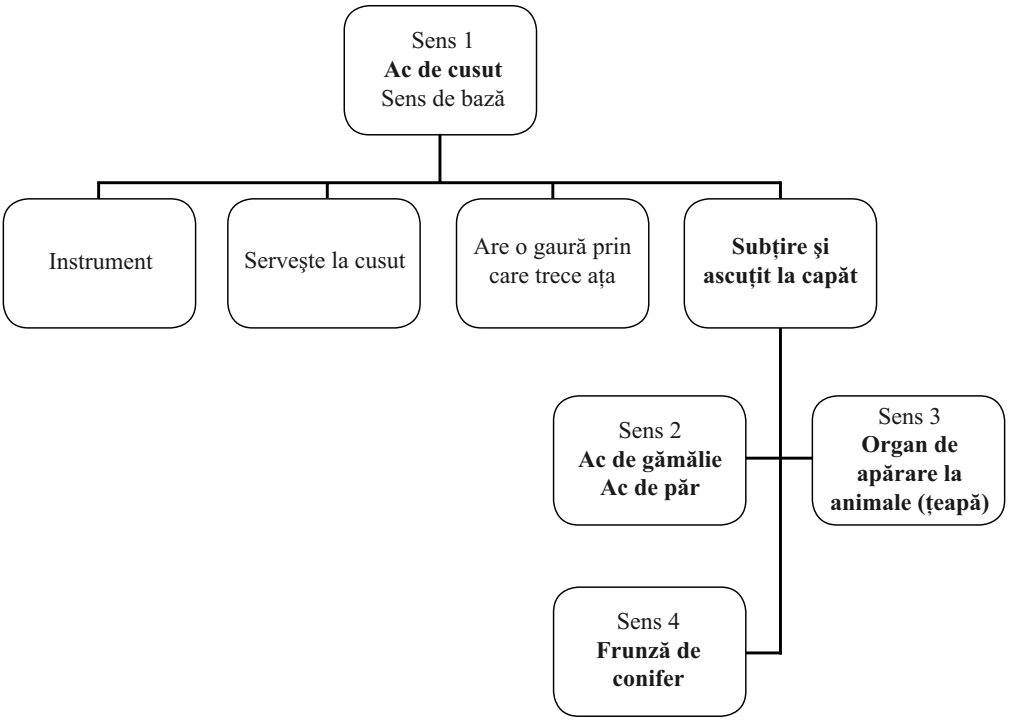
30.17. ORGANIZATORUL GRAFIC

Organizatorul grafic este o metodă activă, bazată pe extragerea elementelor esențiale dintr-un material informativ prin schematizarea, sistematizarea şi vizualizarea ideilor, prin reprezentarea grafică a unui material. Acesta se poate realiza prin desene, scheme, diagrame sau pe calculator, în programul PowerPoint. Poate constitui un punct de plecare pentru realizarea unui text.

Tipuri de organizator grafic

1. Organizator grafic pentru monitorizarea structurilor de tip COMPARATIV. Prin această metodă, elevilor li se cere să găsească asemănările şi deosebirile/diferențele dintre conceptele, noțiunile, formele prezentate în textul/secvența dată şi apoi să completeze organizatorul grafic.

2. Organizator grafic de tip DESCRIERE (pânza de păianjen). Elevului i se cere să noteze caracteristicile, proprietățile, utilizările, componentele unui „ceva“ (obiect, ființă, concept), de exemplu: cuvintele polisemantice: descrierea, enumerarea sensurilor, legături semantice, trăsături comune, elemente de diferențiere etc. Se poate folosi, de asemenea, la orele de limba română, pentru a reda schematic, arborescent, structura morfematică a unui substantiv, a unui verb sau pentru analiza sintactico-morfologică a unei propoziții etc.



3. Organizator grafic tip SECVENȚIAL. Elevii sunt solicitați să listeze conceptele, evenimentele, itemii, lucrurile în ordine cronologică, numerică, deci etapizat, secvențial. Pentru identificarea logicii acțiunii unui text narativ, pentru explicarea unor evenimente, se urmăresc descoperirea, stabilirea unor relații cronologice, de succesiune, în derularea evenimentelor sau în evoluția personajelor. Se poate construi piramida momentelor subiectului sau a metamorfozei personajului.

4. Organizator grafic pentru structuri de tip CAUZĂ-EFECT. Elevilor li se cere să facă legătura dintre cauza şi efectul rezultat al unei acțiuni, al unui fenomen. Elevii sunt solicitați să facă legătura dintre cauză şi efect sau între cauza şi scopul unei acțiuni (diagrama cauzelor şi a efectelor).

5. Organizator grafic pentru structuri de tip PROBLEMĂ-SOLUȚIE. Elevii trebuie să detecteze problema/situația-problemă şi sunt invitați să o rezolve, să găsească soluția. Cei care vor completa un organizator grafic vor enunța problema şi vor lista una sau mai multe soluții.

Aşadar, organizatorul grafic poate fi structurat pe 5 domenii:

a. comparația;

b. descrierea;

c. structura de secvențe, şablonul;

d. relația cauză-efect;

e. detectarea problemei şi găsirea soluției.

Pentru realizarea unui organizator grafic, elevii utilizează strategii de bază în lectură, cum ar fi: sublinierea elementelor importante; inserția unor cuvinte (comentarii pe margine, încadrarea, marcarea cuvintelor-cheie, colorarea pasajelor importante etc.).

Pentru lucrul în grup se pot da ca sarcini redactarea unor scheme privind: **momentele narațiunii**, **clasificarea personajelor după diverse criterii**, **redactarea unui plan** etc.

Atunci când se ajunge la trei niveluri, harta va deveni mai dificil de utilizat.

Condiții de eficiență: să conțină cât mai multe lanțuri; să relaționeze logic ideile; să construiască enunțuri scurte; schemele grafice să reprezinte idealizări ale unor concepte operaționale.

30.18. Diagrama Venn

Această tehnică se foloseşte pentru a grupa asemănările şi deosebirile dintre două obiecte, procese, fenomene, idei, concepte. Se aplică cu eficiență maximă în activitățile de observare, povestiri, jocuri didactice, convorbiri.

Obiectiv: sistematizarea cunoştințelor, restructurarea ideilor unui conținut abordat.

Etape:

1. Comunicarea sarcinii de lucru.
2. Activitatea în pereche sau în grup.
3. Activitate în grup.
4. Activitate frontală.

Se realizează pe bază de analiză şi sinteză, în grup, frontal sau în perechi.

Li se cere elevilor să facă o reprezentare grafică a două elemente în ceea ce au asemănător şi diferit. Într-un cerc vor nota elementele specifice primului termen, iar în altul, pe cele caracteristice celui de-al doilea termen. Partea comună se va nota în intersecția celor două cercuri.

Variantă: comparație şi contrast

Compararea şi punerea în contrast s-au dovedit a fi eficiente pentru a îmbunătăți înțelegerea temelor studiate. Prin intermediul acestei metode, elevii îşi pot clarifica concepte dificil de înțeles.

Elevilor li se dă o grilă pe *flipchart* sau coală A3. Lucrează în perechi sau grupuri restrânse pentru a crea o listă de asemănări şi diferențe importante între două concepte. Pot avea lângă ei notițele proprii sau fişe cu informații noi. De exemplu: epic şi liric; adjectiv şi adverb; virgula şi punct şi virgula; prepoziție şi conjuncție; nuvela şi romanul etc.

30.19. Pălăriile gânditoare. Aplicaţii

Metoda celor şase pălării gânditoare a fost creată de Edward de Bono, în cartea sa intitulată *Six Thinking Hats*.[121] Titulatura are la bază proverbul englezesc *Put on your thinking cap*, care s-ar putea traduce prin *Gândeşte în conformitate cu pălăria pe care o porți*.

[121] Apud Crenguța-Lăcrămioara Oprea, *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2008, p. 215.

Cele şase pălării reprezintă şase posibilităţi de procesare a datelor. Schimbarea lor oferă eliberarea de stilul convenţional de tratare a problemelor şi permite cuprinderea cât mai multor informaţii privind o situaţie concretă. Este o tehnică interactivă, de stimulare a creativităţii participanţilor, care se bazează pe interpretarea de roluri în funcţie de pălăria aleasă.

Asociată reflecţiei, urmăreşte motivarea elevului pentru lectură prin corelarea termenilor şi a aspectelor identificate în operele literare. Elevii pot compara diverse stiluri de abordare a problemelor şi identifică mai uşor tema centrală a unei probleme. Tehnica îi pune în situaţia de a găsi alternative, de a experimenta sentimentul de empatie (de identificare/respingere) şi permite abordarea afectivă prin corelarea cu experienţa personală.

Metoda pălăriilor gânditoare poate fi folosită în predare-învăţare, precum şi în alte contexte ce presupun rezolvarea unei probleme sau luarea unei decizii, deoarece facilitează evidenţierea diferitelor posibilităţi de abordare a unei teme, fiecare pălărie reprezentând o perspectivă sau o modalitate de a gândi.

Se stabilesc şase purtători de pălării, care lucrează individual pentru a exprima câte o apreciere a unei situaţii, din perspectiva impusă de culoarea pălăriei:

PĂLĂRIA ALBĂ (culoarea hârtiei) reprezintă informaţia şi se consideră că ar trebui să imite tratarea neutră realizată de calculator, care se rezumă la inventarierea informaţiilor pe o anumită temă. De asemenea, acestei pălării îi revine rolul de a pune întrebări. Elevii vor fi încurajaţi, îndrumaţi să pună întrebări/probleme/să rezolve sarcini de tipul:

> Sintetizaţi informaţiile din text etc. Spuneţi, concret, despre ce este vorba/ce se întâmplă în text. Încercaţi să prezentaţi obiectiv. Ce informaţii avem despre X? Cum am putea afla mai multe informaţii? Ce tip de operă este? Care este acţiunea? Care sunt personajele? Precizaţi ce informaţii importante lipsesc pentru a înţelege textul etc.

PĂLĂRIA GALBENĂ (culoarea soarelui) reprezintă gândirea pozitivă, optimismul şi percepţia pozitivă asupra lucrurilor. Elevii vor fi încurajaţi, îndrumaţi să pună întrebări şi probleme de tipul:

> Precizaţi ce e valoros, din punctul vostru de vedere, în text. Arătaţi care sunt calităţile unui personaj dintr-un text studiat. Indicaţi tipul de comportament care, dacă l-am imita şi noi în viaţă, ne-ar conduce la un succes sigur/la împlinirea dorinţelor. Observaţi avantajele gestului X. Ce cuvinte, acţiuni au scos personajul din încurcătură? La ce ne-ar ajuta în viaţă lectura textului X: reprezintă o lecţie, conţine un avertisment, un model, un antimodel? Fără X, sfârşitul nu ar mai fi fost fericit. Făcând un mic efort, putem observa avantajele acestei situaţii... Pentru a schimba situaţia, a ajunge la un rezultat bun, personajul ar fi trebuit să... etc.

PĂLĂRIA NEAGRĂ (culoarea robei judecătorului) reprezintă gândirea critică. Este pălăria aprecierilor critice referitoare la subiectul discutat. Exprimă prudenţa, grija, avertismentul, judecata, totul însă însoţit de argumente. Elevii vor fi încurajaţi, îndrumaţi să pună întrebări/probleme/să rezolve sarcini de tipul:

> Precizaţi de ce nu sunteţi de acord cu o anumită idee morală/abordare din text. Unde a greşit personajul? Ce riscuri presupune o astfel de atitudine? De ce au eşuat personajele? Prima greşeală a fost...? Erorile principale... Când a acceptat o astfel de situaţie, ar fi trebuit să sesize că se expune la riscul de... Identificaţi punctele

slabe ale unei argumentări. Riscurile/prețul au/a fost prea mari/mare. S-au încălcat legi/coduri (scrise/nescrise) etc.

PĂLĂRIA ROŞIE (culoarea focului, a sângelui) este expresia unei abordări afective, conforme cu sentimentele, presentimentele/intuițiile vorbitorului; cel care poartă pălăria roşie îşi exprimă părerea şi se situează în zona modalității apreciative şi evaluative; ce simte ea/el în legătură cu tema discutată. Spre deosebire de purtătorul pălăriei negre, cel al pălăriei roşii nu este obligat să-şi motiveze impresia. Elevii vor fi încurajați, îndrumați să pună întrebări/probleme/să rezolve sarcini de tipul:

> Exprimați-vă reacțiile/sentimentele față de text. Arătați ce vă place şi ce nu vă place: personaje, comportamente, ritmul povestirii, tehnicile folosite/limbajul etc. Precizați de ce vă aminteşte textul: evenimente, persoane, trăiri din experiența voastră. Numiți reacțiile resimțite la prima lectură a textului: bucurie, empatie, frustrare, indignare etc. Imaginați-vă că sunteți în locul personajelor. Ce simțiți?

Elevii vor primi recomandări pentru a folosi: adjective, adverbe, verbe la anumite moduri, verbe şi expresii apreciative etc.:

> Mi-a plăcut/nu mi-a plăcut momentul în care/felul în care... Este frumos/nedrept/uimitor. Mi se pare că... Impresia mea este că sfârşitul a fost drept/nedrept. Am simțit de la început că finalul va fi... Am presimțit că personajul va fi/va acționa. Dacă m-aş întâlni cu..., aş... Mă gândesc că dacă aş fi fost eu în locul..., m-aş fi simțit foarte prost/rău/încurcat/fericit etc. Personajul X nu a fost înțeles de nimeni. Sentimentul meu este că în prezentarea... s-a cam exagerat/s-a subestimat...

Este important ca, pe măsură ce fiecare grupă/persoană îşi prezintă răspunsurile, profesorul să le dea posibilitatea celor care au purtat alte pălării să poată interveni prin comentarii pe marginea celor spuse de colegi. În acest fel, elevii sunt puşi în situația de a înțelege că discutarea oricărui text/mesaj, a oricărei situații din realitate poate fi realizată din mai multe perspective şi vor concluziona că nu trebuie să se limiteze la o singură pălărie.

PĂLĂRIA VERDE (culoarea vegetației) simbolizează creativitatea, reprezintă ideile noi, găsirea de alternative, de variante, îndeamnă la interpretarea originală a temei, oferă sugestii, provocări. Va utiliza şi mijloace ale modalizării deontice. Elevii vor fi încurajați, îndrumați să pună întrebări/probleme de tipul:

> Ar fi putut proceda personajele şi în alt mod? Dacă în momentul X, s-ar fi întâmplat să..., care credeți că ar fi fost finalul? Există o alternativă la rezolvarea propusă de finalul narațiunii X? Care ar fi aceasta? Imaginați-vă că sunteți în locul personajului X. Cum ați reacționa în situația respectivă? Puteți aduce şi alte argumente pentru justețea ideii exprimate în text? Ce variante ale acțiunii personajului X ați putea crea? Încercați să aduceți personajul în zilele noastre; ce modificări ar apărea? Imaginați-vă că acțiunea ar avea loc acum 200 de ani. Ce s-ar modifica? Dacă ați fi autorul şi ați fi nevoit să renunțați la o trăsătură a personajului, care ar fi aceea şi ce modificări în narațiune ar antrena? Şansele personajului ar fi fost altele dacă... Am putea privi lucrurile şi din perspectiva... Conflictul, tensiunea se puteau rezolva şi în alt mod... Cred că o explicație plauzibilă ar fi...

PĂLĂRIA ALBASTRĂ (culoarea cerului) simbolizează gândirea de ansamblu şi procesul de control. Aceasta poate aparţine profesorului sau, la clasele mari, unui elev care va avea rolul de a conduce discuţiile şi de a sintetiza, în final, esenţa acestora. Lui îi revine sarcina de a modera discuţia, de a rezuma ideile, de a invita să ia cuvântul una sau alta dintre pălării. Pălăria albastră îi va ajuta pe ceilalţi să găsească soluţii şi să se exprime.

Să recapitulăm ideile principale. Care sunt priorităţile? Înţeleg că... Să nu pierdem timpul şi să ne concentrăm asupra… Să încercăm să sintetizăm informaţiile. Care este următorul pas în caracterizarea personajului? Cine este de acord cu afirmaţiile...? Pălăria... afirmă că... Să dăm acum cuvântul pălăriei…

Variante de desfăşurare a acestei metode

a) Lucrul pe grupe cu folosirea efectivă a pălăriilor şi alegerea rolului

Clasa va fi împărţită în „vorbitori“ (4-5 grupe a câte patru elevi) şi „observatori“ (câte unul pentru fiecare grupă). Cele şase pălării sunt metaforice. Odată propusă tema discuţiei, fiecare participant îşi va alege, pentru fiecare luare de cuvânt, pălăria pe care crede că o reprezintă punctul său de vedere şi o vor pune simbolic pe cap.

În final, observatorii vor evalua modul în care vorbitorii şi-au asumat corect rolurile.

b) Lucrul pe grupe cu folosirea efectivă a pălăriilor şi impunerea rolului;

După ce se stabilesc, prin tragere la sorţi, grupe de câte 3-4 elevi, fiecare grupă primeşte o pălărie care va fi diferită de a celorlalte.

Sarcina grupelor este să facă aprecieri asupra temei din perspectiva pălăriei care le-a fost repartizată. După ce au rezolvat în grup sarcina, începe discuţia. În cadrul acesteia, grupele pot solicita pălăria altor echipe, atunci când consideră că pot adopta o altă perspectivă în discuţia dată. În final, profesorul va evalua modul în care şi-au îndeplinit elevii sarcinile şi modul în care au folosit (adecvat sau nu tocmai) pălăriile.

c) Activitate frontală, cu sau fără prezenţa materială a pălăriilor, prin impunerea/alegerea pălăriilor

Elevii îşi asumă fiecare (o parte dintre ei) câte un rol (o pălărie) şi prezintă tema din perspectiva acestuia, întregii clase. Cei care nu au participat vor fi solicitaţi să vorbească în calitate de observatori. Atunci când se abordează o **problemă nouă**, succesiunea pălăriilor poate fi următoarea: albă – obţine informaţii; verde – găseşte idei, propuneri noi; galbenă (urmată de cea neagră pentru fiecare opţiune) – pentru a evalua opţiunile exprimate; roşie – pentru evaluarea sentimentelor şi a reacţiilor; albastră – pentru sintetizarea discuţiei. Atunci când se abordează o **problemă cunoscută**, ordinea ar putea fi: roşie, galbenă, neagră, verde (pentru a depăşi punctele negative), albă, albastră.

Exemplul unei activităţi desfăşurate la clasa a V-a, în varianta c):

Tema: *Amintiri din copilărie*, de Ion Creangă, manualul Editurii Humanitas

Scopul: Înţelegere şi producere de text

Elevii au fost invitaţi să-şi asume una dintre pălării, potrivit cu ceea ce cred că ar reprezenta mai bine modul lor de gândire.

Pălăria albă: Un copil, Nică, doreşte să mănânce cireşe şi pentru aceasta se duce în singurul loc în care îşi poate satisface dorința, numai că apar complicații.

Pălăria neagră: A-ți satisface o dorință prin orice căi poate fi extrem de periculos sau, ca în cazul de față, neplăcut. Furtul este interzis prin lege. Dacă nu ar fi fost pedepsit, ar fi reprezentat un exemplu negativ pentru elevi. Ar fi fost preferabil ca Nică să-şi pună pofta în cui, deoarece a generat numai neplăceri. Nici în privința celorlalte personaje nu aş putea spune numai de bine; mătuşa Mărioara este babă urâtă şi zgârcită, iar unchiul său, prost că se ia după gura nevestei.

Pălăria galbenă: Bine că nu au existat probleme mai grave; să cadă din pom, de exemplu, şi să-şi rupă ceva.

Pălăria roşie: Eu am ştiut de la început, de când am citit că unchiul Ion era un cărpănos şi-un zgârie-brânză, că vor avea loc întâmplări neplăcute. E inuman cum a procedat mătuşa Mărioara. Nică era şi el un biet copil pofticios. Oare chiar a uitat cum e să fii copil?!

Pălăria verde: Totul se putea rezolva mult mai simplu: mătuşa îl întreba dacă vrea cireşe sau Nică îi cerea politicos, iar recolta de cânepă nu ar fi fost distrusă şi Nică n-ar fi încasat chelfăneala. Dacă eram în locul tatălui lui Nică, nu aş fi plătit toată suma cerută, deoarece vinovată de paguba produsă era şi mătuşa Mărioara.

Un elev a lansat şi o intervenție asupra textului: *Să dispară copacul, sursa tuturor necazurilor!* Copiii s-au împotrivit, deoarece în felul acesta nu ar mai fi existat lectura, iar ei ar fi făcut exerciții la gramatică!

Este cunoscută dificultatea elevilor în a-şi formula întrebări. De aceea, este bine ca profesorul să le pună la dispoziție un set de întrebări orientative, la care să reflecteze şi să răspundă.

30.20. Frisco

Metoda le propune elevilor să joace diverse atitudini față de o problemă, de finalul unui text narativ/dramatic, față de comportamentul unui personaj, unui concept etc., plecând de la textul-suport. Elevii vor trage la sorți şi va trebui să se comporte în conformitate cu rolul pe care îl au de interpretat.

Problema pusă în discuție*: Ce fel de adult credeți că va deveni Ionel, din schița* Vizită*..., de I.L. Caragiale?* Rolurile sunt:

OPTIMISTUL – situația se poate rezolva:

E aproape sigur: când va fi mare, Ionel se va maturiza şi va renunța la comportamentele nepotrivite. Ajutat de relațiile mamei, îşi va găsi un post bun.

REALISTUL – caută argumente pro şi contra, oferă soluții:

Având în vedere felul în care a fost crescut şi condițiile materiale, cred că Ionel îşi va păstra multe dintre defectele de acum. Totuşi, putem accepta ideea că anumite experiențe îl vor învăța să se poarte. E posibil să nu mai repete experiența fumatului.

EXUBERANTUL – este foarte încântat de situație:

Ionel este un copil fără griji, îşi trăieşte copilăria, alături de o mamă devotată. Poznele lui sunt chiar amuzante! Găseşte mereu replica potrivită!

PESIMISTUL – pentru el, problema nu are nicio rezolvare:

În mod sigur, Ionel va deveni un leneş şi un obraznic. Indivizii ca el vor fi o problemă pentru societate.

SCEPTICUL – se îndoieşte că situaţia se poate rezolva.

Mă îndoiesc că acest copil ar putea să se schimbe, mai ales dacă nu este admonestat când greşeşte sau nu-l ajută nimeni să înţeleagă că nu acţionează corect.

30.21. Metoda horoscopului

Reprezintă o tehnică asociată reflecţiei, observării şi lucrului cu textul. Facilitează formarea deprinderilor de interiorizare a textului literar, de înţelegere şi exprimare pe marginea lui. Elevii timizi sau cu posibilităţi de exprimare mai reduse participă cu succes la actul învăţării, sporindu-le încrederea în forţele proprii şi posibilitatea obţinerii unor performanţe mai bune, contribuind la dezvoltarea intelectuală şi la socializarea lor.

Etape:

1. Studiul individual al textului (prin lectură/relectură).
2. Gruparea elevilor.
3. Alegerea unui personaj pentru o caracterizare amplă.
4. Distribuirea fişei care conţine caracteristicile nativilor şi citirea acestora. Anexa nr. 1 (fişele urmează să fie modificate de profesor în funcţie de personaj).
5. Prin reflecţie, se ia o decizie privind încadrarea personajului ales într-un semn zodiacal.
6. Se justifică alegerea făcută prin: numirea a trei sinonime pentru fiecare trăsătură a zodiei căreia îi aparţine personajul ales; identificarea în textul povestirii a unui citat relevant, care susţine încadrarea personajului în zodia respectivă şi prin explicarea, motivarea felului în care citatul ales ilustrează descriptorul din zodia respectivă.
7. Alegerea unui simbol grafic, pentru a reprezenta personajul cu trăsăturile lui dominante, altul decât cel convenţional al zodiei în care a fost încadrat personajul.
8. Desenarea simbolului pe un poster, alături de care sunt notaţi descriptorii semnului căruia îi aparţine personajul.

Leu Optimist Vivace Arogant Vesel	**Scorpion** Tenace Pasionat Ager Arogant Senzual Sarcastic	**Peşti** Altruist Filantropic Adaptabil Credul Risipitor Capricios	**Săgetător** Neinteresat Idealist Profetic Risipitor Compătimitor	**Capricorn** Diplomat Pragmatic Profund Încrezător Materialist
Balanţă Intuitiv Logic Estetic Temperat Indecis Indolent	**Rac** Intuitiv Analitic Sociabil Hipersensibil Metodic	**Vărsător** Omenos Meditativ Onorabil Altruist Excentric De neînduplecat	**Gemeni** Altruist Perspicace Magnetic Capricios Neliniştit	**Fecioară** Perfecţionist Obiectiv Încăpăţânat Precaut Indecis Modest

30.22. Eseul de cinci minute

Eseul este o modalitate eficientă de a încheia ora, pentru a-i ajuta pe elevi să-şi adune ideile legate de tema lecției şi pentru a-i da profesorului o idee mai clară despre ceea ce s-a întâmplat, în plan intelectual, în acea oră.[122]

Acest eseu presupune două activități: să scrie un lucru pe care l-au învățat din lecția respectivă şi să formuleze o întrebare pe care o mai au în legătură cu aceasta.

Profesorul strânge eseurile de îndată ce elevii le-au terminat de scris şi le foloseşte pentru a-şi planifica la aceeaşi clasă lecția următoare.

30.23. Brainstormingul

Brainstormingul (literal, termenul înseamnă *furtună în creier*) reprezintă o metodă, de obicei colectivă, de căutare a unor idei noi, prin care participanții expun, într-un mod cât mai rapid şi cât mai puțin critic posibil, toate ideile inspirate de o problemă. Este frecvent utilizat în domeniile tehnice, comerciale şi publicitare. Într-un mod mai general, el poate fi aplicat oriunde se caută descoperirea unor idei noi. Esența acestei metode constă în separarea intenționată a actului imaginației de faza gândirii critice, obiective, raționale. Se mai numeşte şi *filosofia marelui DA* sau *evaluare amânată*.

Obiective operaționale: să analizeze o problemă sub multiple aspecte; să producă cât mai multe idei; să realizeze asocieri, să preia ideile în starea lor incipientă, înainte de a fi procesate de gândirea logică etc. Ovidiu Pânişoară deosebeşte trei tipuri de brainstorming: tradițional, electronic, personal.[123]

Brainstormingul tradițional:

- în sens originar, reprezintă o metodă de stimulare a creativității participanților şi, totodată, de descoperire a unor soluții inovatoare pentru problemele puse în discuție;
- în al doilea sens, defineşte un cadru propice pentru instruirea şcolară.

După numărul de participanți, se poate vorbi de brainstorming de grup şi individual.

Brainstormingul de grup presupune respectarea următoarelor condiții:

- în alcătuirea grupului, se va urmări ca între membrii acestuia să nu existe antipatii;
- membrii să fie încurajați să construiască pe ideea altora; se solicită idei membrilor tăcuți;
- se încurajează ideile neobişnuite;
- momentele de tăcere vor fi depăşite de moderator prin refocalizarea pe o idee emisă anterior;
- membrii grupului vor respecta următoarele reguli aduse la cunoştința tuturor participanților; aprecierile critice sunt interzise; toate ideile, exceptând glumele evidente, au caracter de cunoştințe; calitatea este pe planul al doilea, se cere o cantitate cât mai mare de idei; evaluarea ideilor se face mai târziu, alegându-se cele originale şi utilizabile.

Grupul poate fi stabil sau fluctuant.

---

[122] Otilia Păcurari (coord.), *Strategii didactice inovative*, Editura Sigma, București, 2003.

[123] Ovidiu Pânişoară, *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională*, Editura Polirom, Iaşi, 2003.

Brainstormingul individual constă în întocmirea succesivă a unor liste de soluții, scrise de elevi pe foi nesemnate:

- după anunțarea temei, elevii primesc postere, foi pe care îşi vor scrie propunerile, soluțiile; se acordă un timp *t* de gândire.
- la expirarea timpului, elevii aduc foile şi le afişează, astfel încât să fie citite de toți;
- după ce le citesc, elevii sunt încurajați să emită alte propuneri.

Acest tip îi avantajează pe cei timizi.

Indiferent de forma de realizare, de grup sau individuală, trebuie îndeplinite anumite condiții pentru realizarea obiectivelor urmărite:

- elevilor trebuie să li se dea timp suficient de gândire;
- să fie încurajați să facă speculații pentru depăşirea metodelor proprii de mentalitate şi de gândire.

Metoda se poate folosi cu succes în predarea unor conținuturi diverse:

• **Figuri de stil:** metafora, comparația etc.

Pentru metaforă: profesorul descrie un nou produs ieşit pe piață şi le cere elevilor să găsească cât mai multe denumiri pentru acesta. Se vor lista şi apoi se vor alege cele care câştigă adeziunea majorității.

Pentru comparație, se dau primii sau ultimii termeni ai comparației şi se listează răspunsurile:

Pădurea ca... , Iarna ca..., X... ca o sirenă etc.

• **Predicatul nominal:** definiții poetice: *Zăpada este..., Soarele este...*

• **Elemente ale genului dramatic**: li se cere elevilor să-şi imagineze decorul pentru piesa *Meşterul Manole*, de Lucian Blaga, scena... actul...

• **Redactarea de text:** sarcina constă în redactarea unui scenariu pentru un film serial, care să-l aibă pe Goe ca erou, numind cât mai multe situații reprezentative care s-ar putea constitui în episoade (un număr mai mare de episoade aduce o sumă mai mare de bani!) etc. Oferiți sugestii pentru un alt final al operei X etc.

• **Specificul basmelor:**

Alcătuiți o listă de titluri pentru basme: puteți formula titluri şi prin modificarea celor anterioare, date de colegi, prin parodierea unor titluri consacrate.

• **Caracterizare de personaj, înțelegere de text:**

Explicați sfârşitul lui Ion: destinul, victimă a lui însuşi, victimă a societății, consecință a propriilor acte, victimă a unor acumulări genetice, instrument al altor oameni etc.

30.24. Sinectica. Teorie şi aplicaţii

Sinectica este o metodă asemănătoare brainstormingului, de care o apropie rolul hotărâtor al preconştientului şi al inconştientului în actul creației. Diferă însă de acesta prin faptul că urmăreşte să inducă stări psihologice şi face apel la empatie, prin jocul cu ideile, implicare, detaşare şi folosirea nerelevanței. Rolul metodei este de a favoriza inspirația şi de a stimula creativitatea.

În cadrul unei reuniuni de creație în care se aplică metoda, sunt înlăturate barierele psihosociale şi inhibiția, pentru a fi încurajate aptitudinile creative ale persoanelor sau ale grupurilor.

Principala deosebire față de brainstorming o reprezintă faptul că sinectica urmăreşte o abordare calitativă, nu cantitativă, ideea anunțată fiind apoi analizată. Inițiatorul metodei, William J. Gordon, a emis trei principii de organizare şi desfăşurare[124]:

1. Nu există deosebire esențială între creația artistică şi cea tehnico-ştiințifică.
2. Inspirația este o coincidență, dar poate fi stimulată, canalizată şi organizată.
3. Instrumentul principal al creației este metafora.

William Gordon a arătat ca la baza acestei tehnici sunt prezente câteva postulate:

- procesul de creație se desfăşoară în mai multe faze: informare, documentare, incubare, iluminare şi verificare;
- creația în grup trebuie să se desfăşoare în acelaşi mod ca şi creația individuală;
- orice persoană posedă, în stare latentă, într-o anumită măsură, creativitate;
- creativitatea este educabilă; dacă nu este exersată, se diminuează;
- creativitatea se apropie mai mult de procesul emoțional decât de intelect şi rațiune;
- noțiunile emoționale, precum şi cele care nu se bazează pe rațiune se pot dezvolta prin educare şi practică;
- persoanele care au un moral scăzut sunt mai puțin creative, din cauza modificării echilibrului interior;
- societatea modernă stimulează dezvoltarea planificată a potențialului creativ al personalului, deoarece în mod obişnuit acesta nu este folosit;
- creativitatea poate fi orientată spre anumite obiective, amplificând satisfacțiile şi eficiența raportată la efortul creativ;
- ideile noi se produc prin asociere cu alte idei.

Sinectica este de obicei o metodă de lucru practicată în cadrul activităților în grupuri, îndeosebi când se urmăreşte găsirea unei soluții, la o problemă tehnică sau ştiințifică. Se poate practica însă şi individual.

La disciplina limba română se poate opera cu anumite părți, elemente care au la bază diverse tipuri de analogii.

Analogia directă realizează raportarea obiectului cercetat la un altul, într-un domeniu învecinat, părând asemănător, realizându-se astfel un alt obiect cu o valoare de întrebuințare şi cu funcții diferite de ale celui inițial. Acesta este, poate, felul de analogie fundamental şi cel mai valoros, care constă în evocarea unui obiect sau fenomen sugerat de ceva din enunțul problemei. Este de dorit ca firul de legătură să fie cât mai subțire şi cât mai lung pentru ca analogia să fie neobişnuită.

Exemplu: Alexander Graham Bell relata cum a conceput telefonul: „M-a frapat faptul că oasele urechii omului sunt prea masive în comparație cu membrana subțire şi delicată care le pune în mişcare şi mi-a venit ideea că dacă o membrană aşa de delicată

[124] Apud Ana Stoica, *Creativitatea elevilor. Posibilități de cunoaştere*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983.

poate mişca oase atât de masive, prin comparaţie, de ce o piesă de membrană mai rezistentă şi mai groasă n-ar mişca o piesă de oţel?”[125]

Analogia personală presupune identificarea persoanei cu obiectul de studiu, utilizând emoţiile şi sentimentele asupra entităţii analizate: *Dacă aş fi eu personajul...*

Analogia simbolică foloseşte imagini obiective şi personale pentru a descrie o problemă; permite realizarea unor exerciţii de identificare cu un personaj, un obiect sau cu fragmentul discutat. Prin intermediul acesteia se poate ajunge la condensarea diferitelor sugestii emise la un anumit moment într-un răspuns poetic, cu o mare doză de paradoxal. În mecanică, oximoronul *asperitate netedă* pentru scrâşnetul roţii îşi are logica sa. Cu cât numărul dinţilor este mai mare, cu atât rotirea e mai lină.

Analogia fantastică se bazează pe legătura dintre gândirea creativă şi satisfacerea dorinţelor, adică o legătură improbabilă între lumea reală, asa cum este percepută de grup, cu restricţii şi o lume imaginară, în care orice este posibil.

Binomul imaginativ reprezintă un tip de exerciţiu care constă în generarea unui text, pornind de la două cuvinte cât mai îndepărtate (exemple: *horn* şi *brânză*). Scopul este de a crea relaţii între cuvinte şi de a dezvolta aceste relaţii în interiorul unei istorii.

Tipuri de activităţi

- Predarea noţiunilor de teorie literară: figuri de stil, tropi, figuri ale gândirii, concepte operaţionale precum distincţia dintre narator şi autor, literatura absurdului (prin valorificarea incompatibilităţilor dintre cuvinte, la nivel semantic), perspectiva narativă etc.

Vor fi încurajate asocierile neaşteptate şi vor fi alese, după listarea tuturor, cele mai pertinente/expresive. Exemplu: Pentru comparaţii, se va folosi ca al doilea termen un substantiv concret: *Ce este ca un flaut...? Cu ce se poate asemăna un dicţionar?*

- Exerciţii de empatie: *Sunt miezul de nucă şi vreau să ies*, *Sunt clanţa de la uşă.*
- Compuneri de schimbare a naratorului. Pe baza textului-suport *Când stăpânul nu-i acasă*, se dau următoarele teme:

1. O compunere în care şoricelul, abia scăpat din laba pisicii, îi povesteşte prietenului său cum se va răzbuna.

2. O compunere în care motanul îi povesteşte unui prieten cum l-a păcălit pe şoricel să iasă din vizuină.

- Realizarea unor construcţii oximoronice.
- Caracterizarea personajelor prin intermediul transcodării. Sarcina de lucru constă în transpunerea personajelor, pornind de la informaţia oferită de text, în lumi aparţinând altor regnuri sau folosind alt limbaj (caricatura), urmărindu-se în mod deosebit sesizarea raporturilor dintre personaje într-o operă dată. Se stabilesc analogii între personaje şi diverse regnuri, ţinând cont de trăsăturile lor. Exemple: mătuşa Mărioara este comparată cu o urzică; Nică este un trandafir etc.

Se urmăreşte formarea capacităţii de a privi cu ochi diferiţi, inediţi, pentru a respinge prejudecăţile, blocaje semnificative în actul creaţiei.

---

[125] Idem.

• Stabilirea de corespondențe/analogii între personaje şi cititorul/elevul însuşi: o analogie între justițiarul din *Jocul ielelor* şi „justițiarul din noi". Utilizarea unor întrebări de tipul: *Dacă aş fi în locul personajului X, în situația..., cum m-aş simți?*

După transformările suferite de personaje, se revine la familiar, la cunoscut.

• Predarea noțiunilor lingvistice (morfologie, vocabular, sintaxă)

a. Asociați partea de vorbire X cu diverse elemente.

b. Alegeți un adverb/un substantiv/adjectiv, conferiți-i o identitate şi descrieți-l.

c. Prezentați timpurile verbelor, sub forma unui desen sau a unor imagini.

În viziunea unui elev, timpul viitor a fost reprezentat printr-o fereastră deschisă. Un altul a ales să-şi reprezinte axa timpului sub forma evoluției unui om (a lui însuşi): embrion, făt, copil, tânăr, matur, bătrân.

Se pot valorifica relațile semantice dintre cuvinte, incompatibilitățile de aceeaşi natură pentru crearea unor calambururi: *Sunt un adjectiv nestatornic.*

30.25. Variante: animarea metaforelor sau comparaţiilor

Animarea metaforelor sau comparațiilor[126] este o tehnică de interpretare ad litteram a metaforelor uzate. Familiarul este convertit în străin şi astfel devin posibile poveştile despre oamenii care umblă cu capul în nori sau despre cei care au omorât timpul.

Într-o lecție despre descriere, Alina Pamfil oferă un model de analogie, bazat pe exprimarea metaforică în predarea predicatului nominal. Elevii vor fi îndrumați să creeze echivalențe între elemente asemănătoare sau deosebite, să creeze ghicitori sau să le transforme în propoziții. Exemple: Găsiți cât mai multe asemănări/deosebiri între un elefant şi un purice. Continuați şirul: *primăvara e un arici verde; mâna mea e o cupă sau o...* Transformați ghicitorile X în propoziții după modelul: *Năframă vărgată, peste mare aruncată* sau *Curcubeul este o năframă vărgată peste mare aruncată.*

Tehnici asociate: exprimarea în alt limbaj (iconic, nonverbal, pantomimă); procedeul Sherlock Holmes. Folosirea elementelor de sinectică favorizează transferul interdisciplinar.

Simona-Elena Bernat propune o formă de comutare a legii Lomonosov-Lavoisier din fizică, care afirmă că „nimic nu se câştigă, nimic nu se pierde, totul se transformă", în analiza evoluției personajelor din romanul *Concert din muzică de Bach*.[127]

Un alt exemplu de transfer interdisciplinar îl poate oferi teoria relativității timpului, în interpretarea poeziei *La steaua*.

Exercițiile de căutare a similitudinilor pot fi folosite cu succes în cadrul orelor de predare a figurilor de stil: metafora, sinesteziile, comparația etc.

Ce chip ar avea tristețea? Cu ce ați compara lacrima? Ce este ca un vapor? Cu ce se poate asemăna...? Aceste întrebări sunt aplicate unor obiecte fizice familiare: canapea,

[126] Alina Pamfil, *op. cit.*, p. 124.

[127] Simona-Elena Bernat, „Metode de dezvoltare a creativității în predarea limbii române", revista *Perspective*, nr. 2/2001.

cameră video, furculiță, poşetă, ochelari etc. Se poate discuta despre natura asocierilor, ajungându-se şi la o nuanțare sentimentală.

30.26. Caligrama

Este o metodă folosită atât în lecțiile de predare-învățare, cât şi în lecțiile de fixare şi sistematizare a cunoştințelor şi poate fi abordată individual sau în grup. Cuvintele sau propozițiile sunt aranjate în aşa fel, încât să reprezinte forma obiectului care constituie tema propusă spre studiu. Prezintă următoarele avantaje:

- stimulează spiritul de experimentare în plan mintal; cultivă raționamentul prin analogie;
- descoperă anumite proprietăți, relații şi informații despre obiectele, fenomenele, procesele din natură, societate.

30.27. Benzile desenate

Această metodă cultivă inteligențele multiple, interdisciplinaritatea, benzile desenate reprezentând procedee de stimulare a creativității şi tehnici de realizare a obiectivelor curriculumului printr-o succesiune de desene, de schițe ilustrate prezentate cronologic.

Orice bandă desenată are două părți: o parte scrisă, aşezată în bule (cerculețe sau ovale) şi o parte desenată. Lectura unor benzi desenate este, de asemenea, un exercițiu util, deoarece conțin artă grafică, literatură, desen, valorifică mai multe tipuri de inteligență. Benzile desenate conțin o suită de imagini cărora le este asociat un text, formând împreună o istorie, o povestire. Fiecare desen este însoțit de câteva replici.

Deosebit de utilă se dovedeşte această tehnică în predarea momentelor subiectului (sesizarea desfăşurării cronologice a evenimentelor) şi a dialogului, a trecerii din vorbirea indirectă în vorbirea directă.

Finalități: dezvoltarea capacității de a sintetiza informațiile unui text; dezvoltarea capacității de a transfera informațiile din limbajul verbal într-un alt tip de limbaj (figurativ).

Tipuri de activități

- Construiți, împreună cu colegul sau cu ceilalți membri din grup, scenariul unor benzi desenate, pornind de la imaginea..., replicile...
- Pornind de la una dintre fabulele citite, construiți benzi desenate.
- Construiți scenariul nuvelei/schiței X.
- Transformați textul corespunzător unui moment al subiectului într-un scenariu cu benzi desenate, respectând informația din textul de bază.
- Alcătuiți un scenariu pornind de la nuvela X, care să poată fi interpretat.
- Reconstituiți textul şters din bulele benzilor desenate date.

30.28. Posterul

Este o tehnică de fixare a unor cunoştințe şi de transfer interdisciplinar. Poate fi practicată în grup sau individual, folosindu-se materiale didactice variate: fotografii, desene,

ilustrații. Posterul nu va conține doar limbaj iconic, ci şi limbaj verbal. Imaginile pot fi acompaniate de structuri verbale adecvate: versuri, ghicitori, jocuri de limbaj, reflecții etc.

Finalități:

- valorifică diversele tipuri de inteligențe: foloseşte materiale didactice variate: fotografii, desene, ilustrații;
- favorizează comunicarea datorită lucrului prin cooperare; identificarea elementelor caracteristice ale unor teme ce vizează situații, procese, fenomene din texte literare sau din viață, contextul unei comunicări, relațiile dintre oameni etc.;
- contribuie la crearea unor structuri verbale variate: versuri, ghicitori, curiozități, mesaje, reflecții etc.;
- cultivă spiritul de echipă;
- produsele obținute au la bază capacitatea de sinteză.

Elevul va găsi, prin cooperare, elemente caracteristice ale unor teme care vizează concepte gramaticale, de teoria literaturii sau de comunicare. Posterul contribuie la redactarea diverselor tipuri de texte (afişul, reclama) etc. Se poate asocia cu tehnica turul galeriei.

Etape:

1. Se formează grupuri de 4 elevi.
2. Fiecare grup primeşte o foaie de tip A4 sau A3 şi material.
3. Are loc descrierea unei situații, audierea unui text, identificarea unei părți a problemei pentru reconstituirea ei, a sarcinii de rezolvat. Teme posibile: *Specii ale genului epic*, *Proverbe despre...*, *Animale în literatură*, *Natura în poezia lui Eminescu* etc.

Desfăşurare:

- în cazul unei teme mai mari, aceasta se va diviza în subteme;
- fiecare grupă îşi va alege o subtemă, de exemplu:
  1. reflectarea anotimpurilor în poeziile lui Eminescu;
  2 elemente frecvente (motive) ale poeziilor sale;
  3. sentimente, natură şi poezie;
  4. figuri de stil etc.
- membrii grupului îşi stabilesc responsabilitățile dominante: desenatorul; căutătorul de versuri; coloristul, administratorul etc. (trebuie ca fiecare să participe la căutarea de materiale);
- copiii realizează un montaj de tip poster cu tema dată;
- elevii îşi prezintă lucrările, explicând logica aflată la baza modului de organizare (motivarea folosirii şi alegerii citatelor, a imaginilor şi culorilor);
- posterele se afişează ca într-o expoziție sau cu tehnica turul galeriei.

Se va evalua atât procesul, cât şi produsul. Se vor urmări: corelația imagine-versuri, calitatea grafică a imaginilor, bogăția de idei, de concepte surprinse.

30.29. Puzzle-ul

Puzzle-ul este un joc/exercițiu care constă în reconstituirea unei imagini din forme, figuri, piese, a unui text din fraze, a unei propoziții din cuvinte, a unui cuvânt din silabe, litere.

Obiective: să formuleze, să reformuleze, să reconstituie, să recepteze, să asambleze o imagine, un cuvânt, un text, un proverb, să stabilească relații pozitive cu partenerii de dialog.

Sugestii pentru activități, sarcini de învățare

• Reconstituiți succesiunea corectă a evenimentelor din opera X.

După lectura unui text, profesorul poate pregăti coli pe care sunt scrise evenimentele. Le amestecă şi elevii trag o foaie. Ei trebuie să lipească pe tablă coala, acolo unde corespunde momentul subiectului, pe care profesorul l-a scris anterior.

• Reconstituiți cauzele care au condus la reacția personajului în momentul X.

• Reconstituiți proverbele din lista dată.

Un elev primeşte o listă cu proverbele incomplete, celălalt, un set de cartonaşe cu diferite cuvinte din care va trebui să aleagă.

Un elev solicită: un verb, un substantiv pentru proverbul *Apa ..., ...rămân*. Celălalt elev îi înmânează cartonaşul corespunzător. Li se cere, de asemenea, reconstituirea unor proverbe.

Unde nu e foc ..... merge şi suta.	Unde nu e cap ..... nu iese fum.
Unde a mers mia ..... vai de picioare.	Unde nu-ți fierbe oala ..... nu-ți băga nasul etc.

Etapele activității

1. Organizarea pe grupuri (2-3 elevi). Emițătorul are rolul de a-i da indicații/informații receptorului, privind operațiile pe care trebuie să le facă, astfel încât să obțină un timp cât mai bun.

2. Distribuirea materialului utilizat.

3. Comunicarea sarcinii de lucru.

4. Activitatea în grup.

5. Activitatea observatorului – rolul observatorului este acela de a sesiza calitatea colaborării dintre cei doi, precum şi dacă au fost respectate regulile; exactitatea informațiilor date, respectarea constrângerilor particulare, existența unor întrebări suplimentare puse de către receptor, barierele în comunicare apărute.

6. Analiza imaginilor/textelor reconstituite.

Listarea, afişarea produselor obținute prin munca în grup, sub forma unei scheme finale.

30.30. Simularea

Reprezintă metoda prin care se imită ceea ce s-ar putea întâmpla în realitate. Este evident că această metodă oferă avantajul de a putea face greşeli care nu vor avea repercusiuni în costuri şi poți repeta până lucrurile ies aşa cum vrei. Este o metodă acțională, bazată pe simularea unor funcții, relații, activități, fenomene, sisteme etc., în care se poate experimenta pe baza unui caz real, iar greşelile pot fi corectate.

Ea îşi dezvăluie eficiența în special în cadrul orelor de comunicare sau de literatură, când se urmăreşte formarea competenței comunicative a elevilor, deoarece aceştia sunt puşi să experimenteze relații/situații sociale.

Condiții de eficiență:

- existența unei strategii euristice de explicare a realității, de studiere a situațiilor veridice, prin imitare, joc, interpretare de roluri;
- identificarea cu rolul trebuie să favorizeze gândirea intensă, înțelegerea problemei, aprofundarea noțiunilor, a relațiilor;
- respectarea etapelor: punerea problemei, delimitarea situației/rolurilor/relațiilor; distribuirea rolurilor, pregătirea, interpretarea, analiza jocului, sinteza concluziilor, aprecierea efectelor în învățare.

Sugestii pentru aplicații la clasă

În lecțiile de comunicare poate avea loc simularea unor situații de viață, unele având chiar caracter frustrant, care să-l implice pe elev în calitate de persoană socială. Li se cere elevilor să simuleze situații de comunicare de tipul:

- Imaginează-ți cât mai multe modalități de a o refuza, fără a o jigni, pe sora ta, care ți-a cerut să faci treburile în locul ei, iar tocmai în ziua aceea aveai o întâlnire.
- Recompune/reconstituie pe baza cunoştinţelor de la istorie şi a arhaismelor cunoscute dialogul dintre două persoane care aparțin unor epoci diferite (Antichitate şi Evul Mediu).
- Recreează un buletin de ştiri şi prezintă-l.
- Simulează un accident (de circulație). Foloseşte verbe la imperativ.
- Simulează o întâlnire cu vedeta preferată.
- Redactează compuneri în care: să schimbi sfârşitul; să rescrii scene; să-ți imaginezi episoade din viața personajelor, altele decât cele prezentate în text; să redactezi scrisori pe care să le trimiți personajelor din cărțile preferate sau unor vedete; să treci opera dată într-un alt gen literar.

Tehnici asociate: interviul, reportajul, jocul de rol, dramatizarea, scenariul dramatic, citirea pe roluri.

30.31. Jocul

Solomon Marcus deplânge absența componentei ludice în educație, subliniind rolul important pe care jocul şi înțelegerea acestuia îl au în diferite compartimente ale vieții, chiar în activități extrem de serioase, cum sunt cercetarea ştiințifică şi creativitatea literar-artistică.[128] Jocurile, de natură diversă, presupun şi stimulează tipuri foarte variate de gândire: logică, algoritmică, combinatorică, probabilistică, algoritmică, inductivă, analogică, lingvistică etc.

Johan Huizinga a subliniat semnificațiile acestei activități în domeniul social, antropologic şi cultural, arătând valențele educative pe care le are (jocul îi învață pe elevi dialectica libertății şi a regulilor, constrângerilor liber acceptate.). Jean Piaget propune următoarea clasificare: jocuri-exercițiu, jocuri de reguli, jocuri simbolice.

[128] Solomon Marcus, *Paradigme universale III. Jocul*, Editura Paralela 45, Piteşti, 2007.

Interesează, din punctul de vedere al predării limbii materne (dar şi al altor limbi), jocurile **de exprimare, de rol, de interacțiune** şi **de limbaj**.

O linie de separare clară nu se poate trage între aceste tipuri de jocuri. Elemente individuale ale jocurilor unei categorii sau chiar ale unor jocuri întregi dintr-o categorie se pot scoate din contextul categoriei respective şi se pot introduce într-o altă categorie, dar cu un alt efect.

Prin intermediul jocului, elevii sunt mai bine motivați pentru învățare, deoarece devin mai curioşi, se simt valorizați, interacționează cu ceilalți, învață din greşeli.

Obiective: a asculta, a se concentra, a memoriza, a transpune un mesaj într-un alt limbaj (cod).

Jocuri de exprimare. Jocuri de interacțiune

Acestea acoperă nevoia oamenilor de a comunica şi de a interacționa. Varietatea lor o reflectă pe cea a situațiilor de comunicare din viață, în care elementul principal îl constituie limbajul.

Sunt jocuri de cooperare şi de coordonare (jocuri cu un partener, jocuri în grup); jocuri bazate pe mişcare, cu sau fără fond muzical; jocuri de relaxare; jocuri de sensibilizare (stabilire a încrederii în partener, în grupă); jocuri bazate pe diferite zgomote, de învățare a pronunției, a unor diverse tonalități şi ritmuri, de stimulare şi dezvoltare a tuturor analizatorilor. Jocurile simbolice, de interacțiune au subiecte din viața cotidiană şi permit exersarea unui număr mare de acte de vorbire.

Punând elevii să relaționeze între ei, jocul de rol îi ajută să lucreze în echipă, iar interacțiunile dintre participanți dezvoltă autocontrolul eficient al conduitelor, al comportamentelor şi achizițiilor. Ca intrare în „pielea altcuiva", jocul de rol impune imaginarea identității şi comportamentelor unei alte persoane, îl pune pe elev în situația de a răspunde la întrebări de tipul: *De ce eşti cum eşti? Cum ai putea să te schimbi în...? Cine este celălalt? Cum poți relaționa mai bine cu altcineva?*

În cadrul jocului de rol, şi tăcerea poate fi valorificată, aşa cum se întâmplă în sarcina constituirii unui tablou în care, fără să scoată o vorbă, elevii reconstituie o scenă dintr-un text literar.

30.31.1. Jocul de rol

Este o metodă activă de predare-învățare, bazată pe simularea unor relații, statuturi, profesiuni, stări de lucru, contexte de comunicare diverse, în care elevul experimentează din multiple perspective receptarea, emiterea unui mesaj, fiind ghidat să urmărească, de exemplu: *Ce se comunică? Cu ce scop se transmite? Din perspectiva cui? Care e statutul emițătorului?* Prin intermediul acestei metode, elevul are posibilitatea de a lega mai uşor ceea ce învață de o situație concretă, favorizându-se asimilarea şi interiorizarea limbajului.

Jocul de rol, punerea în scenă implică toate mijloacele de expresie ale comunicării umane, verbale şi nonverbale. Sunt exersate competențe ale comunicării verbale la nivel fonetic (accentul de insistență, intonația, pauza), lexical (găsirea celor mai potrivite cuvinte),

sintactic (structura frazelor), precum şi competenţe ale comunicării paraverbale şi nonverbale (volum, debit, timbru, gesturi, mers, mimică, embleme, vestimentaţie etc.).

Sunt cunoscute şi practicate două tipuri de jocuri de rol: cu **caracter general** şi cu **caracter specific**. Din prima categorie fac parte: jocurile de reprezentare a structurilor, de decizie, de arbitraj şi jocurile de competiţie. Din a doua categorie fac parte: jocul de-a ghidul şi vizitatorii, jocul de negociere, jocul de-a profesorul şi elevul etc.

În aria curriculară „Limbă şi comunicare", jocul de rol (de la pantomimă la dramatizare şi improvizaţie) mobilizează achiziţiile de limbă şi le contextualizează într-un climat ludic. După Jeremy Harmer, în didactica limbilor străine, jocul de rol se bucură cel puţin de următoarele avantaje[129]:

- elevii sunt antrenaţi în activităţi „memorabile". Activităţile sunt amuzante şi pline de energie, trezindu-le elevilor interesul;
- elevii mai puţin comunicativi au o şansă în plus la exprimare liberă;
- clasa se deschide spre contexte non-şcolare, ceea ce oferă noi oportunităţi de practicare contextualizată a achiziţiilor de comunicare;
- sunt stimulate diverse tipuri de inteligenţe, pentru că teatrul le solicită elevilor deopotrivă un efort corporal, fizic şi intelectual şi îi activizează din punct de vedere cognitiv, afectiv şi motric-emoţional, stimulându-le motivaţia;
- contribuie la formarea, dezvoltarea componentei enciclopedice a comunicării, deoarece îi pune pe elevi în situaţia de a căuta diverse informaţii de natură culturală, pentru a crea costumele personajelor şi pentru a intra cu adevărat în rol, „în pielea personajului";
- dincolo de aparenţă ludică pronunţată, metoda presupune o activitate reflexivă extrem de intensă, necesară atât pentru intrarea în rol, cât şi ulterior, pentru ieşirea din rol, când are loc o etapă de reflecţie şi feedback asupra răspunsului la sarcina respectivă.

Jocul de rol şi dezvoltarea competenţelor de comunicare

Din perspectiva formării competenţei de comunicare, înţeleasă ca un ansamblu de competenţe de natură lingvistică, lecturală, culturală şi pragmatică, metoda are deosebite virtuţi. Sunt exersate, în funcţie de clasă, o serie de acte de vorbire (a cere/a da informaţii, a iniţia un schimb verbal, a descrie, a exprima un punct de vedere, a argumenta etc.).

Contribuie la înţelegerea textului, elevii fiind adesea nevoiţi să reconstituie un întreg set de presupoziţii, să completeze blancurile, intenţionate sau nu, ale textului, să găsească în el indici pentru anumite gesturi, pentru un tip de intonaţie sau altul.

Din perspectiva învăţării sociale, procedura antrenează intrarea rapidă într-un anume rol şi schimbarea la fel de rapidă a acestuia, ceea ce simulează realitatea vieţii, unde, pe parcursul unei zile, o persoană traversează prin interpretări (mai mult sau mai puţin adecvate) o suită de roluri – în familie, la şcoală/în context profesional, pe stradă, în postura consumatorului/ofertantului de produse şi servicii etc.

---

[129] Apud Florentina Sâmihăian, Ligia Sarivan, *Dimensiunea de gen în aria „Limbă şi comunicare". Ghid pentru cadre didactice*, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti, 2006.

Prin asumarea unor roluri diferite, elevii învață de fapt să facă față exigențelor pe care le ridică în permanență viața. Metoda stimulează voința, puterea de stăpânire (experiența a dovedit că la început, actorii se simt uşor stânjeniți, dar treptat se obişnuiesc şi depăşesc inhibiția inițială). Sunt dezvoltate inteligența socială, spiritul critic şi autocritic, spiritul de echipă.

Sugestii pentru construirea unor situații de comunicare (în funcție de clasă şi de nivel de comunicare, sunt oferite instrucțiuni mai mult sau mai puțin detaliate/structurate):

a. Eşti Goe, te-a văzut controlorul trăgând semnalul de alarmă. Ce-i spui ca să eviți amenda?

b. În fața ta se află Hagi-Tudose. Întreabă-l unde preferă să-şi petreacă vacanța.

c. Eu sunt Scufița Roşie, iar tu eşti lupul cel rău. Ce îmi spui ca să nu mă sperii?

d. Imaginează-ți că eşti un animal/o pasăre. Spune-ne cum te simți, ce ți se întâmplă chiar în acest moment.

e. Povesteşte o ispravă de-ale tale.

f. Urmează să pleci într-o misiune în spațiu. Eu sunt fiul/fiica ta. Explică-mi ce urmează să faci.

g. Imaginează-ți una dintre întâlnirile preotului Trandafir cu sătenii. Reprodu discuția dintre ei.

Condiții de eficiență:

- Scopul să fie clar pentru profesor; de ce avem nevoie de un joc, ce urmărim prin acesta?
- Să fie clar momentul când va avea loc, intervalul, locul pe care îl ocupă în cadrul lecției.
- Să nu se organizeze doar pentru că este amuzant; dimensiunea ludică trebuie speculată pentru stimularea motivației.
- Să stabilească modalitatea de proiectare a scenariului:
    1. ca o povestire în care un narator relatează desfăşurarea acțiunii şi diferite personaje o interpretează;
    2. ca o scenetă în care personajele interacționează, inventând dialogul odată cu derularea acțiunii;
    3. ca o dramatizare a unor secvențe din texte literare studiate, prin trecerea din vorbirea indirectă în cea directă. În acest caz, este bine să se respecte anumite etape pentru aprofundarea rolului: rezumarea sau contragerea textului; repovestirea scenariului cu multe detalii (elevii sunt încurajați să imagineze detalii care se potrivesc); repovestirea textului din perspectiva mai multor personaje; mimarea acțiunilor sau a comportamentelor personajelor care urmează a fi interpretate.
- În repartizarea rolurilor, profesorul să pornească, pe cât posibil, de la aspirațiile şi interesele elevului.
- Să fie luat în calcul timpul necesar: pentru explicarea sarcinilor; pentru distribuirea rolurilor; pentru pregătirea/intrarea în rol; pentru interpretarea rolului şi analiza/comentarea lui.

- Fiecare „actor” trebuie să cunoască atât exigențele rolului său, ca şi pe ale celorlalți.
- Să aibă loc o discuție cu toți participanții privind:
  - modul de interpretare;
  - alegerea partenerilor şi instruirea lor în legătură cu specificul şi exigența jocului.

Elevii trebuie să înțeleagă procesul asumării unui rol (a propriei identități într-o situație simulată/într-o ipostază inedită sau a unei alte identități).

- Să fie comentată calitatea interpretării şi reluate secvențele interpretate nesatisfăcător.

Foarte important este ca jocului de rol să-i urmeze analiza, reflecția asupra interpretării şi a comportamentului. Jocul nu se organizează doar pentru că este amuzant, ci pentru că are un rol important în înțelegerea unor situații, a unor relații, a consecințelor pe care gesturile, vorbele noastre/ale celorlați le pot avea. Este o modalitate excelentă de formare a convingerilor, atitudinilor şi a comportamentelor dezirabile şi sancționarea celor indezirabile. De asemenea, prin intermediul acestei metode elevii sesizează cât de uşor pot apărea neînțelegerile.

- Să participe, într-un fel sau altul, toți elevii. Cei care nu excelează prin abilități interpretative trebuie să primească diverse sarcini: să fie observatori, să aibă sarcini organizatorice care să fie evaluate la final.
- Profesorul să aibă sau să-şi formeze şi capacități regizorale.

O bună interpretare presupune o bună înțelegere a textului, o interiorizare a lecturii, obiectiv important pentru orice profesor de limba română. Semnele de punctuație îşi dezvăluie ca prin farmec justificarea existenței, valențele lor expresive devin transparente.

Etape:

1. Pregătirea jocului; intrarea în rol; interiorizarea acestuia.
2. Punerea în scenă.
3. Comentarea. În cazul jocurilor de simulare, metoda devine cu adevărat eficientă în momentul în care se discută despre modul în care s-au desfăşurat aceste jocuri. Elevilor trebuie să li se ofere şansa de a exprima în cuvinte proprii sentimentele, impresiile. Se vor pune întrebări precum: *Care a fost prima reacție la joc? Ce ai simțit în timpul jocului? Ce s-a întâmplat, de ce s-a întâmplat? Despre ce e vorba în acest joc? La ce vă face să vă gândiți? Ce ați învățat despre voi şi despre alții în acest joc? Cum v-ați comporta într-o situație similară?*

Jocul de rol poate fi doar prima etapă a unei discuții sau dezbateri. O modalitate de a implica mai mulți elevi în interpretarea rolurilor este de a le da posibilitatea să interpreteze în pereche rolurile mai complicate. Interpretarea în pereche va scurta şi timpul de pregătire a rolului.

30.31.2. Jocul perspectivelor

Schimbarea perspectivelor presupune un proces de conştientizare, de gândire critică şi de aducere în procesul învățării a experiențelor proprii. Se poate realiza în diverse feluri, prin:

- rescrierea unor texte marcate de o schimbare a rolului social, a vârstei, a genului, pentru a observa modificările de viziune asupra unor personaje a lumii descrise/a mentalităților exprimate în textele respective;
- identificarea cu un personaj de vârstă/mentalitate total diferită, de sex opus şi comentarea comportamentului acestuia prin prisma propriilor valori/atitudini, a propriei înțelegeri asupra lumii;
- plasarea în contexte actuale a unor situații/personaje şi discutarea, din această perspectivă, a valorii pe care o au pentru elevi acestea ca modele/contramodele.

Este o tehnică de imitație, aşezată la frontiera pedagogiei şi psihodramei; se defineşte, înainte de toate, ca o formă de improvizație, o formă a imprevizibilului. Această caracteristică o deosebeşte de simulare, care presupune existența unui scenariu, a unui traseu previzibil. Se utilizează şi ca o tehnică asemănătoare teatrului. Elevii pot juca, interpreta anumite personaje istorice, literare. Clasa se împarte în actori şi observatori. Aceştia din urmă vor trebui să realizeze comentarii privind realitatea acțiunii şi autenticitatea gândirii rolurilor.

Activități de învățare pentru gramatică:

■ Priveşte desenul de mai jos şi rescrie adjectivele prin care este prezentat personajul din centru. Încearcă să stabileşti grupe de sinonime, de antonime. La ce elemente ale portretului se regăsesc asemănările? Dar deosebirile? Cum se explică diferențele?

Era un tip scund, destul de bine făcut, cu un ten foarte alb.

Cu siguranță era un european.

Era un puşti drăguț, zdravăn, dar cam obrăznicuț.

Era un tip oarecare, un conformist.

Era foarte înalt şi tare bătrân!

Era un băiat înalt, drept şi îmbrăcat foarte elegant.

Un tip moale, un papă-lapte.

Un tip formalist, un cumințel.

Avea capul mic şi îşi dăduse cu o tonă de parfum.

Activități pentru orele de comunicare

■ Încearcă să reconstruieşti situația de comunicare sugerată de imaginea de mai sus (cine este autorul fiecărei replici, cu ce scop este transmis mesajul, care ar fi circumstanțele temporale, spațiale ale acestei situații de comunicare). Punctează toate componentele sale (emițător, receptor, cod, canal, mesaj). Comentează relația dintre mesajele emițătorilor şi realitatea prezentată.

■ Compune o scrisoare adresată părinților/prietenului tău despre ultimul film văzut (tema urmăreşte sublinierea rolului pe care îl are receptorul în organizarea textului).

■ Rezumă textul X în funcție de următoarele scopuri:

a) să fie publicat pe coperta a IV-a a cărții;

b) să fie prezentat unor colegi care nu au citit cartea.

Activități pentru o lecție de literatură

Rescrie schița *D-l Goe*, din perspectiva uneia dintre mamițe/a urâtului. Povesteşte aceleaşi întâmplări, dar privite din perspectiva noului narator. După ce elevii au rescris textul, li se vor propune următoarele sarcini de lucru:

- Alcătuieşte o diagramă Venn şi notează asemănările şi deosebirile rezultate în urma schimbării naratorului.
- Alcătuieşte un tabel cu trei rubrici în care se vor nota: trăsăturile personajului prezente doar în versiunea originală; cele care apar în versiunea cu mamița ca narator şi cele care se regăsesc în ambele relatări. Discuția va accentua diferența dintre autor şi narator, importanța pe care o are naratorul în înfățişarea faptelor şi a motivațiilor personale în alegerea unui anume narator.
- Descrie casa lui Hagi-Tudose, aşa cum crezi că ar arăta în zilele noastre.
- Reconstituie situațiile de comunicare: emițătorul (statut social, vârstă, temperament, caracter); relațiile cu destinatarul; destinatarul (statut social, vârstă, temperament, caracter); contextul (timp, spațiu); canalul; codul, în care pot fi integrate replicile:
- Fă-te-ncoace cu pâinea, pasează-mi pâinea!
- Sunteți amabil să-mi dați şi mie pâinea?
- Pâinea, te rog!
- Aş putea avea şi eu pâine?
- Te deranjează dacă-mi dai şi mie pâinea?
- Vrei să iau sosul cu degetele?!?
- Poți să-mi dai pâinea, te rog?
- Îmi dai pâinea aia sau nu?

Față-n față – jocul opozițiilor:

Elevilor li se cere să-şi imagineze un dialog între un sedentar convins şi un pasionat de călătorii, între un celibatar şi un bărbat căsătorit, între un credincios şi un ateu, între reprezentanți ai unor epoci culturale etc. Tehnica poate fi folosită în predarea antonimelor, a antitezei, a sublinierii valorilor expresive pentru anumite semne de punctuație etc.

30.31.3. Jurnalistul cameleon

Jucătorul este un jurnalist care are de citit/de relatat o întâmplare. El va realiza lectura/relatarea în variante diferite; pe un ton neutru, amuzat, cu tonul celui care anunță: 1. o catastrofă; 2. cu un accent străin; 3. cu aerul unei persoane timide etc.

Spectatorii pot apoi să-şi creeze propria lor interpretare şi să contureze situații de enunțare diferite.[130]

Competențe vizate: exersarea exprimării orale în registre emoționale diferite; corectarea pronunției; exersarea lecturii expresive; dezvoltarea imaginației.

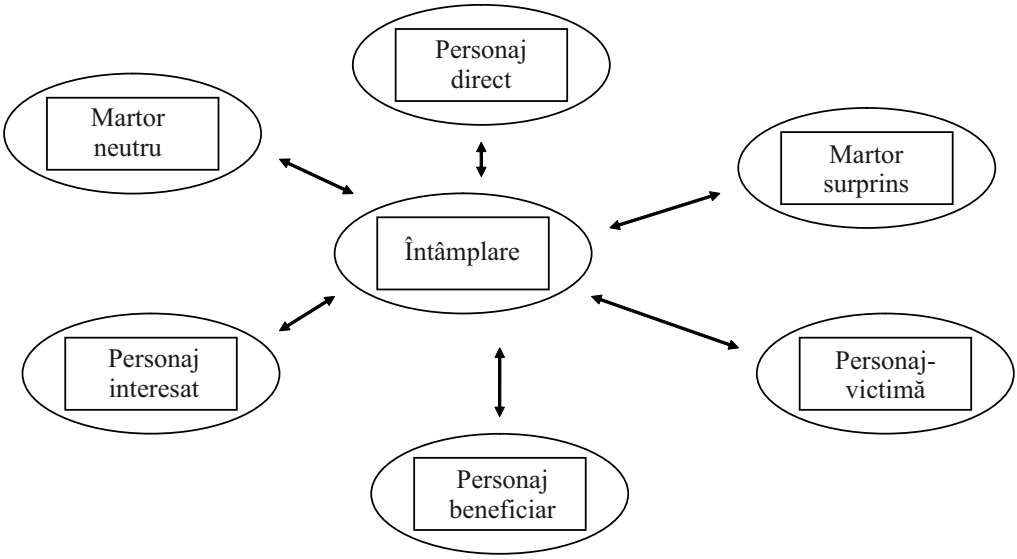
30.31.4. Mima

Elevii extrag dintr-un bol un cartonaş pe care este scrisă o modalitate de salut, potrivită pentru un tip de relație socială dintre cei doi interlocutori. Îşi aleg perechea şi mimează gesturile adecvate situației date. Salută persoana, strângând-o în brațe şi sărutând-o de trei ori pe obraji/strângându-i mâinile şi apoi înclinându-se, salută interlocutorul cu o strângere fermă de mână, păstrează o distanță de 50 cm şi îi strânge uşor mâna.

30.31.5. Harta vocilor

Reprezintă o variantă a jocului de schimbare a perspectivei, dar aici accentul nu mai cade asupra personajului, ci a întâmplării şi a perspectivei din care este relatată.

Poate fi desenată în timp ce elevul vorbeşte de pe poziția unuia sau altuia dintre rolurile sau „vocile" sale. Povestirea este cea mai eficientă metodă de a afla „povestea vieții" cuiva, deoarece o persoană, un povestitor îşi exprimă prin nenumărate „voci" gândurile, trăirile, faptele legate de multitudinea de roluri pe care le îndeplineşte în viață.



[130] Alina Pamfil, *op. cit.*, p. 200.

30.31.6. Golul de informaţii

Doi elevi au nevoie unul de celălalt pentru a îndeplini o sarcină, de aceea se va produce un schimb comunicativ prin chestionare pentru a obține informațiile dorite. Profesorul acordă, aleatoriu, informațiile necesare îndeplinirii sarcinii celor doi elevi, care apoi vor trebui să se chestioneze pentru a realiza corect sarcina.

30.31.7. Jocul de-a detectivul

Un elev este numit detectiv. El va trebui să ghicească asasinul, formulând întrebări la care să se răspundă doar cu *da* sau *nu*: *Are ochii ...?* Jocul presupune folosirea la maximum a logicii, a intuiției, valorificarea componentelor de comunicare nonverbală (zâmbete, expresii faciale, privirile celorlalți, gesturile lor etc.). Se poate aplica şi în cadrul unor ore de gramatică, sarcinile axându-se pe un anume tip de întrebări, solicitând unele concepte metalingvistice.

30.31.8. Jocuri de cuvinte

Prin folosirea acestor jocuri la clasă, profesorul trebuie să valorifice trei dimensiuni: ludică, cognitivă şi formativă. Jocurile de acest tip au rolul de a-l determina pe elev să-şi însuşească o cultură, să-şi dezvolte capacitatea de abstractizare şi să acceadă la un echilibru emoțional.

Jocurile lingvistice, practicate conştient, valorifică, atrăgând atenția asupra lor, diverse surse de nedeterminare a limbajului: polisemia, omonimia, ambiguitatea, probabilitatea, antinomia, generalitatea, imprecizia, caracterul inefabil etc. Sunt de o mare diversitate: fonetice, morfologice, semantice, jocuri de spirit, de idei, figuri de stil, cuvinte mister, montaje tipografice, slogane publicitare etc.

30.31.8.1. Jocuri fonetice

Tautograma constă în alcătuirea unui scurt text, în care toate cuvintele să înceapă cu litera X şi se poate folosi cu succes în predarea aliterației şi asonanței. După modelul unor aliterații/asonanțe celebre, cum ar cea a lui George Coşbuc, „prin vulturi, vântul viu vuia”, elevii vor alcătui enunțuri sau chiar texte cu grade diferite de expresivitate, în care să fie îndeplinită condiția dată.

Logogriful constă în obținerea unui cuvânt nou prin suprimarea unei litere/silabe sau a mai multora, la mijlocul sau la sfârşitul cuvântului, de exemplu:

P**pe**ne – pene ; **Car**casă – casă; **Alb**astru – astru etc.

Exercițiul este foarte potrivit în predarea cuvintelor compuse, pentru a le indica elevilor faptul că există coincidențe fonetice.

Metagrama constă în obținerea unui cuvânt nou, prin schimbarea unei litere într-un cuvânt (în poziție inițială, mediană sau finală), de exemplu: *conturi – costuri*, *castel – pastel*, *nurcă – nursă*, *sac – sat* etc.

Palindromul reprezintă un cuvânt care, citit direct, are un înțeles, iar citit invers, alt înțeles: *amar*, *ramă*; *car*, *rac*; *dac*, *cad*; *noi, ion*; *arab*, *bară* etc.

Dactilografa distrată

Jocul constă în relevarea efectelor comice pe care le pot avea inversiunile, substituirile involuntare de litere, silabe sau chiar de cuvinte. Pe langă efectul comic pe care îl produce, jocul constituie un procedeu excelent de a asigura asimilarea cunoştinţelor referitoare la paronimie. Exemplu: *I-am făcut cadou un brâu nou* apare *I-am făcut cadou un frâu nou*. Studierea substituirilor involuntare poate oferi, de asemenea, indicii pentru identificarea unor trăsături ale personajelor, de exemplu, faptul că un personaj substituie frecvent cuvântul *casă* cu cel de *masă* conturează portretul unui gurmand.

Exerciţii de dicţie

„Capra calcă piatra,
Piatra crapă-n patru,
Crăpa-i-ar capul caprei
Cum a crăpat piatra-n patru."

„Eu cât de cât socot c-o da." (George Topârceanu)

Textele de acest tip se pot folosi în predarea unor concepte lingvistice/de teorie literară precum: tipuri de silabe, folosirea cratimei, aliteraţii şi asonanţe; scrierea ortogramelor după dictare etc.

Fabrica de cuvinte

Tehnica aceasta constă în crearea unor cuvinte, reale sau imaginare, din două sau trei silabe ale altor cuvinte. Exemple: din *bal-con* şi *tur-bă* rezultă *contur*; din *pla-că* şi *ca-să* rezultă *plasă* etc. (cuvinte reale); din *ră-ci-tor* şi *sa-ca-giu* – **racagiu* (cuvânt imaginar). Cuvintele rezultate nu au nicio legătură de sens cu cele de la care s-au format, caracterul arbitrar putând fi discutat în cadrul orelor de predare a compunerii, pentru a avertiza asupra falselor cuvinte compuse.

Cuvintele-valiză

Acest joc reprezintă o variantă a fabricii de cuvinte, cu menţiunea că în compunere nu mai intră doar silabe, ci cuvinte întregi, ale căror sensuri se comprimă într-o semnificaţie unică. Există cuvinte-valiză care au un corespondent în realitate şi altele care se referă la referenţi construiţi, imaginari.

În cazul primelor tipuri de cuvinte, jocul poate fi utilizat cu succes în predarea cuvintelor compuse, în explicarea unor neologisme. Exemplu: *modemul* este cuvântul rezultat din amalgamarea termenilor: *modulator* şi *demodulator*. Numele oraşului Budapesta reprezintă aglutinarea a două cuvinte: Buda şi Pesta etc.

În cea de-a doua situaţie, a cuvintelor imaginare, identificarea noii semnificaţii solicită din partea elevilor procese superioare ale gândirii (analiză, sinteză) şi o înţelegere nuanţată a contextului/a textului în care acestea apar. Exemple de o deosebită expresivitate şi de mare haz întâlnim în opera lui Ion Creangă *Amintiri din copilărie*: *furgăsi* (din *fura* + *găsi*), *nepurcele* (*nepot* + *purcele*).

Dacă le vom cere elevilor să dea definiția cuvintelor nou formate şi să le însoțească de un desen, vom creşte gradul de atractivitate, vom valorifica mai multe tipuri de inteligențe şi vom contribui la dezvoltarea imaginației, a creativității.

Exemplu: le cerem elevilor să formeze un cuvânt-valiză obținut din termenii *arici* şi *vămuit*. Un rezultat posibil ar fi **arimuit*. Definiția ar putea avea forma: *a arimui*, verb – acțiunea de a lua vamă folosind ca monedă de schimb ariciul sau țepii de arici. Un palat din os devine *palatos* etc.

Limbi inventate

Elevilor li se cere să traducă o poezie dintr-o limbă inventată sau să creeze ei o limbă. Pentru a înțelege mai bine despre ce este vorba, li se pot da exemple din limba *kută*, limbă închipuită de Tudor Arghezi în satira *Tablete din țara de Kuty*; sau din poeziile Ninei Cassian. În predarea elementelor savante de compunere, pot fi date ca exemple cuvinte de tipul *Eulalii*, titlul unui volum de poezii de Dan Botta, din anul 1931, explicabil prin *eu* – în limba greacă: bun, bine, frumos (ca în *eufonie*) şi *lalia* – vorbă, adică „vorbe bune, frumoase".

Nina Cassian, *Poezie în limba spargă*

„În câmpul ce ițea de bruturează,/A ciptitat un ptruț, ce-i drept cam bumbarbac,/Dar zumbărala ghioală, încă trează,/A cropoțit aproape, în cordac:/Ce pisindreaua mea de brutuşleagă,/Şi şomoiogul meu cu zdroloci ță,/Mi-ai bosfroholojit stroholojina!/ Țichi-mi-ai sima simibleagă!/ Morala: În lanțuri apa să se tragă!"

Dicționarul cuvintelor inexistente

Inventați cuvinte folosind procedeul compunerii şi al derivării, treceți-le într-un dicționar şi explicați-le sensul. Se pot obține astfel cuvinte precum *prosticid, lenicid*, *plictisoicid* (ucigător de plictiseală).

Dicționarul profesiilor

Imaginați cărți de vizită care, prin numele persoanei respective redat printr-un substantiv compus/derivat să sugereze profesiunea, de exemplu: croitorul Gică Ață-Lungă.

30.31.8.2. Jocuri de enigmistică

Alcătuieşte cât mai multe cuvinte (cât mai multe participii, adjective, verbe etc.) în decurs de 5 minute, din literele cuprinse în căsuțele de mai jos.

A	T	P	O	R	F	U
E	G	C	D	G	B	O
C	A	E	K	I	Y	U
V	S			G	B	M
N	P	K	L	A	U	I

Ars, venit, găsit etc.

Rebusurile. Aritmogrifele

Aceste jocuri solicită şi stimulează o bună cunoaştere a vocabularului. Contribuie atât la dezvoltarea gândirii combinatorii (prin modul în care situațiile de pe orizontală se combină cu cele de pe verticală), cât şi a celei inductive (pentru că presupune trecerea de la cunoaşterea fragmentară la cea integrală a cuvintelor).

Rebusul şcolar (cuvintele încrucişate) poate fi folosit cu foarte bune rezultate atât pentru consolidarea, îmbogățirea cunoştințelor, dezvoltarea creativității şi a tuturor proceselor intelectuale şi psihice, cât şi pentru evaluarea lor. Adresându-se tuturor elevilor cu posibilități normale de învățare, rebusul şcolar poate constitui obiectul unei activități opționale educative şi instructive sau poate fi integrat în cadrul orelor de limbă şi literatură, pentru captarea atenției, verificarea cunoştințelor sau sistematizarea şi fixarea acestora.

Acrostihul

Reprezintă o poezie, o strofă sau enunțuri, ale căror litere inițiale alcătuiesc un cuvânt, nume propriu, o dedicație, o propoziție etc.

Exemplu: Alcătuiți o listă cu poezii scrise de Mihai Eminescu, pornind de la numele poetului.

Epigonii
Mai am un singur dor
Împărat şi proletar
Noi amândoi avem acelaşi dascăl
Eu nu cred nici în Iehova
Scrisoarea IV
Crăiasa din poveşti...
Umbra lui Istrate Dabija-voievod

30.31.8.3. Jocuri semantice. Jocul figurilor de stil

Jocurile semantice, sub diverse forme, pot servi la predarea, fixarea unor conținuturi, destind atmosfera, cultivă creativitatea şi dezvoltă competențele de auto- şi intercunoaştere. Pentru predarea noțiunilor de vocabular, se pot efectua exerciții de tipul:

a. descrierea prin antonime:
Sunt guraliv, de vreme ce nu sunt taciturn.
Sunt scund, de vreme ce nu sunt...

b. prezentarea unor enunțuri oximoronice:
Fereşte-te deopotrivă de prietenia duşmanului şi de duşmănia prietenului. (Nicolae Iorga).

Găseşte-ți perechea (Nume şi calitate)

Elevul asociază persoanei sale un animal, o plantă, un obiect dintr-un câmp semantic dat/la libera lui alegere sau dintr-o clasă morfologică dată, care îl descrie. Jocul se poate adapta pentru predarea unor figuri de stil sau a unor părți de vorbire. Li se mai poate cere ca obiectul asociat să aibă aceeaşi inițială cu cea a numelui său.

Jocul figurilor de stil

- Căutarea analogiilor. Jocul asociațiilor imposibile (de exemplu: Alcătuiți un scurt text în care să folosiți cuvintele *stea* şi *purice*).
- Rearanjarea obiectelor, reprezentarea grafică: *Ce-ar fi dacă...?*
- Jocul titlurilor posibile. Imaginarea tuturor ideilor posibile.
- Jocul hiperbolei, de exemplu: Alcătuiți enunțuri care să conțină exagerări, după modelul dat: *Sunt atât de mare, încât pot vedea Parisul. Am ochii atât de buni, încât...*

Jocul hiperbolei poate fi folosit şi în predarea subordonatei consecutive.

- Jocul metaforelor.
- Asocieri de epitete etc.

Jocuri fanteziste pentru imaginile poetice

- Mergând pe stradă, am văzut un soare cu doi ochi. Tu ce ai văzut?
- Cartea X miroase a liliac, ultima carte pe care ai citit-o a ce mirosea?
- Cuvântul *liric* se aude ca o picătură de ploaie. Cum se aude cuvântul *epic*? etc.

Jocul definițiilor

1. Un grup primeşte sarcina să substituie cuvintele subliniate prin definițiile lor de dicționar.

2. Perechea va trebui să identifice cuvintele (cuvântul) care au fost înlocuite:

Şi cădeau, cădeau cu nemiluita, asocieri de mici cristale de apă, peste oraşul aflat sub puterea iernii.

Se pot folosi atat în predarea unor categorii gramaticale, cât şi a unor figuri de stil. De asemenea, se pot folosi eficient pentru a fixa concepte referitoare la comunicare.

Şarada: o enigmă în versuri, alcătuită din cuvinte care, unite, dau un singur cuvânt de sine stătător.

Însufleţirea locuțiunilor

Imaginați-vă că am lua ad litteram expresiile/locuțiunile. Redactați compuneri în care să ilustrați aceste situații, de exemplu: Cum ar arăta cineva care ia *aminte* sau *la rost* sau îşi *pune picioarele la spinare*? Gândiți-vă la sensurile verbului *a lua* şi încercați să definiți cuvântul reprezentat prin cealaltă componentă a locuțiunii: formă, culoare, greutate, volum etc.

30.31.8.4. Reconstituiri

- Completați proverbele, expresiile date folosind numele unor păsări/animale/insecte/plante etc.:
  Fricos ca... Plouat ca... A-şi băga capul în pământ ca... A ți se face pielea de... Unde nu este fum...
- Cuvinte camuflate

Fiecare elev primeşte în plic trei cuvinte pe care urmează să le integreze într-un text de 5-6 rânduri. După ce redactează textul, îl citesc, iar apoi colegii trebuie să ghicească cuvintele de la care a plecat.

Proverbe zăpăcite

Dați *n* exemple de proverbe şi expresii. Un copil alege unele cuvinte dintr-un proverb/ dintr-o expresie, celălalt va completa lacunele cu termeni din alte proverbe, expresii, păstrându-se structura sintactică. O altă variantă presupune introducerea unor cuvinte uzuale în cadrul unor proverbe/expresii.

Exemplu: Se dau următoarele proverbe, expresii: *Bate şaua să priceapă iapa*, *Ulciorul nu merge de multe ori la apă*, *A risipi orzul pe gâşte*, *A avea balta peşte*, *A tăia frunză la câini* etc., care pot deveni:

A tăia frunză la peşti, *Bate şaua ca să priceapă gâsca*, *Ulciorul nu merge de multe ori la coafor*, *A risipi orzul pe broaşte* etc.

30.31.8.5. Calamburul

Este un joc de cuvinte bazat pe echivocul rezultat din alăturarea a două cuvinte, în scopul obținerii unor efecte comice: „Banul este un nume rar" (Mihail Kogălniceanu).

Deoarece calamburul se realizează prin exploatarea intenționată a mai multor fenomene lingvistice care pot crea ambiguitate, acesta poate fi un punct de plecare în predarea unor noțiuni de semantică: omonimia, paronimia sau polisemia. „Poetul nostru, plin de har,/Zace-n pământ la Murfatlar,/Invidios cum să nu fii?/El chiar şi mort e printre vii."[131]

30.31.8.6. Epigramele

„Epigrama mizează pe un contrast, pe o aşteptare frustrantă, care pot să fie de natură sintactică, semantică, pragmatică."[132] Structura unei epigrame cuprinde: o dedicație (prima parte) un text versificat (a doua parte). Dedicația are ca scop punerea în context, prezentarea unui personaj sau a unei situații care vor face obiectul părții versificate. Epigrama propriu-zisă reprezintă o replică la prima parte şi contează pe un efect final.

Epigramele care se bazează pe relațiile semantice dintre cuvinte pot servi foarte bine predării şi învățării noțiunilor de vocabular ca omonimie, polisemie, antonimie, iar cele care presupun raportarea la un context cunoscut de clasă se pot folosi cu succes în momentele de captare a atenției şi în lecții care urmăresc însuşirea altor noțiuni lingvistice/textuale.

Exemplu: Epigrama de mai jos poate servi la predarea polisemiei:

„Fugărise vânătorul,
La Văleni, un pui de urs,
Dar l-a fost **ucis**, la curs,
Domnul Iorga, oratorul.
P.S.: Nu cu glonte, c-un discurs.
(Păstorel Teodoreanu)[133]

---

[131] *Unui poet*, epitaf de Caten Popescu, în Vasile Şerban, Ivan Evsseev, *op. cit*., p. 187.

[132] Solomon Marcus, *op. cit.*, p. 108.

[133] http://laportileorientului.wordpress.com.

Cu ajutorul altor epigrame, cum ar fi cea de mai jos, în care adjectivul *mic* este folosit cu două referiri: una la aspectul fizic şi alta la cel moral, intelectual: „Te-ai înălțat atât de sus/iubitul meu amic/Încât să nu te miri, de jos/că-mi pari atât de mic”[134], se pot sublinia relațiile antonimice sus/jos, dar şi semnificațiile dependente contextual ale cuvintelor *mic* şi *sus*.

Printr-un alt exemplu, le putem stimula elevilor capacitatea de reflecție asupra textului: „Când s-a jucat *Hagi-Tudose*,/ Şi publicul s-a molipsit,/ Căci la aplauze cu Barbu/A fost zgârcit!” (Cincinat Pavelescu)

30.31.8.7. Ghicitorile

Sunt procedee didactice de stimulare a creativității, în care se prezintă sub formă metaforică un obiect, o ființă, un fenomen, cerându-se identificarea acestuia prin asocieri logice.

Obiective: a observa, a descrie, a analiza, a formula, a evalua, a spune, a compune, a ghici etc.

Ghicitoarea are două părți:

- una în care se prezintă sintetic caracteristicile;
- întrebarea (ghici ce este?).

În descriere trebuie să existe cuvinte-cheie, care să conducă la identificare. În funcție de clasă, ghicitorile vor avea un grad mai mare sau mai mic de încifrare.

Tipuri de ghicitori

a. ghicitori de descriere: *Ține trena substantivului; cum schimbă acesta direcția, hop şi el! Cine este?* (adjectivul);

b. ghicitori de analiză: *Este rigid şi dai pretutindeni de el, tot timpul şi în toate modurile. Cine este?* (adverbul);

c. ghicitori de comparație: *Nu-ți alătură două cuvinte, nu-ți dă prefixe sau sufixe, dar îți face cadou cuvinte noi. Cum se numeşte?* (conversiunea);

d. ghicitori de generalizare;

e. ghicitori literare;

f. ghicitori eliptice.

Ghicitorile se pot folosi foarte bine în predarea metaforelor: *Am două ferestre; dimineața se deschid şi seara se închid. Ghici!* (ochiul ca fereastră a sufletului).

Prin intermediul acestor jocuri de cuvinte, elevii vor sesiza posibilitatea de a fi manipulați şi de a manipula/persuada ei înşişi.

[134] A.C. Cuza, apud Solomon Marcus, *op cit.*, p. 108.

CAPITOLUL III

EVALUAREA

De vreme ce omul trăieşte sub semnul măsurării şi al comparaţiei cu alţii şi cu sine însuşi, realizând permanent clasificări şi ierarhizări, evaluarea reprezintă un act inerent oricărei activităţi conştiente, aceasta răspunzând nevoii omului de a conferi valoare lucrurilor şi evenimentelor.

Termenul de *evaluare* asociat educaţiei comportă o serie de înţelesuri, în funcţie de realităţile la care se raportează: sistemul de învăţământ, programele, aşezămintele de învăţământ, profesorii şi elevii.

Evaluarea este definită ca un proces de colectare, prelucrare şi interpretare a datelor obţinute prin intermediul instrumentelor de evaluare, în scopul adoptării unei judecăţi de valoare sau al luării unei decizii.

Datorită rolului important pe care îl ocupă în procesul de instruire, dată fiind tensiunea pe care o generează, evaluarea elevilor (curentă/finală) constituie o preocupare centrală a profesorului, căruia îi revin roluri diferite în realizarea celor două tipuri de evaluări: cele de sfârşit de ciclu, externe şi cele curente, interne.

Evaluările interne cad în sarcina profesorului de la clasă şi ele trebuie pregătite pornind de la următoarele întrebări-cheie:

- Pentru ce evaluez? Ce funcţii ale evaluării urmăresc: să compar/corectez/ierarhizez/diagnostichez/informez cu privire la atingerea standardelor? etc.
- În raport cu ce? Care este sistemul de referinţă? Care sunt criteriile evaluării: standarde, descriptori/obiective de referinţă/operaţionale, raportarea la progresul individual/de grup?
- Pentru cine? Care sunt destinatarii evaluării?
- Ce se evaluează? (conduite, rezultate, procese, evoluţii, cunoştinţe deprinderi etc.).
- Cu ajutorul căror instrumente şi prin ce proceduri se va face evaluarea?

1. TIPURI DE EVALUARE

1. După gradul de implicare al evaluatorului în procesul evaluat:

- **evaluarea externă** este una finală, organizată de instituţii centrale, specializate. Are caracter extern, foloseşte criterii şi se raportează la standarde de performanţă. La evaluare participă profesori care nu au predat la clasă;
- **evaluarea internă** se realizează de către profesorul care predă la clasă.

2. După timpul în care se realizează, precum şi după obiectivele vizate, se poate vorbi despre:

- **evaluare inițială**, care se aplică la începutul unui an şcolar, semestru, ciclu. Aceasta urmăreşte cunoaşterea nivelului de la care se porneşte. Se realizează de către un evaluator intern, profesorul de la clasă;
- **evaluare formativă** se aplică pe tot parcursul desfăşurării programului de formare şi are ca scop ameliorarea/îmbunătățirea activității şi a rezultatelor elevilor, precum şi optimizarea pe parcurs a activității de predare. Anticipă/oferă garanții pentru rezultatele finale.
- **evaluare sumativă** se desfăşoară la finalul unei sesiuni, unui modul/semestru/ciclu de învățământ. Aceasta vizează un număr mai mare de competențe/obiective urmărite pe o perioadă mai mare de timp (ciclu) şi actualizează în special funcțiile de acreditare/decizie.

Programa şcolară (2009) recomandă utilizarea cu preponderență a evaluării continue, formative. Procesul de evaluare va pune accent pe:

- corelarea directă a rezultatelor evaluate cu competențele specifice vizate de programa şcolară;
- valorizarea rezultatelor învățării, prin raportarea la progresul şcolar al fiecărui elev;
- utilizarea unor metode variate de comunicare a feedbackului privind performanțele elevilor;
- recunoaşterea, la nivelul evaluării, a experiențelor de învățare şi a competențelor dobândite în contexte nonformale sau informale;

3. După gradul de formalizare, există:

- **evaluare formală**, care se realizează după criterii clar determinate: teste standardizate, grad ridicat de obiectivitate.
- **evaluare informală**, care se raportează la criterii intuitive, foloseşte metode alternative de evaluare şi se caracterizează prin subiectivitate şi prin urmărirea corectării deficiențelor în asimilarea de către elevi a ofertelor de învățare.

2. FUNCŢII ŞI ETAPE ALE EVALUĂRII

Evaluarea inițială deține funcțiile diagnostică şi prognostică.

Evaluarea formativă are următoarele funcții: de constatare a rezultatelor şi de sprijinire continuă a elevilor; de feedback; de corectare a greşelilor; de ameliorare şi reglare a procesului şi funcție motivațională.

Evaluarea sumativă are următoarele funcții: de constatare şi verificare a rezultatelor; de clasificare; de comunicare a rezultatelor; de certificare a nivelului de cunoştințe şi abilități; de selecție; de orientare şcolară şi profesională.

În procesul didactic, evaluarea nu trebuie concepută doar ca un control al cunoştințelor sau ca mijloc de verificare obiectivă, ci şi ca o cale de perfecționare, care impune

o strategie globală asupra formării şi ca un mijloc de realizare a autoformării. Există o evaluare a învățării şi o evaluare pentru a învăța.

Deşi funcția de control rămâne dominantă, se conturează în pedagogie tot mai mult modelul unei evaluări formative, autentice, ceea ce atrage atenția asupra faptului că nu trebuie neglijate competențele care nu fac subiectul probelor de evaluare finală.

Etape ale evaluării

În activitatea practicienilor, problematica evaluării are o deosebită importanță, deoarece influența ei se face tot mai mult simțită atât asupra activității de predare, cât şi asupra celei de învățare. În cadrul procesului de învățământ, activitățile de predare, învățare şi evaluare constituie etape importante care se află într-o strânsă legătură, orice schimbare la nivelul uneia dintre ele generând modificări la celelalte.

De aceea, **predarea-învățarea-evaluarea** trebuie proiectate în acelaşi timp.[135] Evaluarea, ca activitate în sine, cuprinde trei etape principale:

1. **măsurarea** rezultatelor, prin procedee specifice (probe scrise/orale, proiecte, portofolii etc.);
2. **aprecierea** rezultatelor pe baza unor criterii unitare (bareme de corectare şi notare, descriptori de performanță);
3. **formularea concluziilor**, desprinse în urma interpretării rezultatelor obținute pentru adoptarea unor decizii educaționale corespunzătoare.

3. METODE ŞI TEHNICI DE EVALUARE

Proiectarea metodelor de evaluare a rezultatelor şcolare se realizează odată cu proiectarea celorlalte componente ale procesului didactic: obiective, conținuturi şi strategii de predare. Precizia şi eficiența evaluării sunt strâns legate de formularea obiectivelor şi de desfăşurarea demersurilor de instruire, de aceea, probele de evaluare trebuie selectate şi elaborate conform competențelor (generale/specifice), obiectivelor operaționale şi în funcție de gradul de complexitate al acestora (asimilare de cunoştințe, aplicație, sinteză, evaluare).

Evaluatorii trebuie să fixeze criterii, norme/cerințe pedagogice, pentru că evaluarea din învățământ, prin oricare dintre metode s-ar realiza (tradiționale sau complementare), are, prin excelență, semnificație pedagogică.

Aceste cerințe nu trebuie să difere de cele formulate pe parcursul instruirii şi trebuie să fie cunoscute şi de elevi, împreună cu baremele (standardele) de notare.

Teoria şi practica evaluării discriminează între metodele tradiționale de evaluare şi cele complementare[136], fiecare cu avantajele şi limitele sale.

3.1. Metodele tradiţionale

Practicarea unei varietați de metode şi tehnici de evaluare trebuie să fie pentru toți profesorii o constantă a strategiilor de instruire. Această exigență este consecința firească a varietății obiectivelor şi a conținuturilor pe care profesorul îşi propune să le atingă.

[135, 136] Mihail Stan (coord.) *Ghid de evaluare. Limba şi literatura română*, Bucureşti, Editura Aramis, 2001.

Strategia didactică va urmări realizarea corespondenței: **obiective**–**conținutul învățării**–**formele de evaluare**.

Evaluarea va îmbrăca altă formă, dacă este vizată asimilarea de către elevi a unui volum de cunoştințe, dobândirea unor structuri operatorii (abilități, priceperi şi deprinderi, capacități, scheme operatorii) sau formarea motivațiilor, atitudinilor şi a valorilor.

Termeni-cheie

Probă: orice instrument de evaluare proiectat, administrat şi corectat de profesor.

Itemul: orice element component al unei probe, constând în: **întrebare + formatul acesteia + răspunsul aşteptat**.

3.2. Probele orale

Acest tip de probe este frecvent utilizat la clasă, la toate disciplinele. La limba română îşi au o justificare specială, în primul rând prin necesitatea de a verifica gradul de formare a unor competențe care țin de comunicarea orală. Răspunsurile trunchiate, propozițiile/frazele incomplete, existența unor anacoluturi, folosirea unor enunțuri simpliste (monosilabice) etc. scot în evidență necesitatea de a se evalua calitatea exprimării, ştiut fiind că ce nu se evaluează nu se învață.

Avantaje:

- flexibilitate şi grad mare de adaptabilitate;
- posibilitate de a corecta imediat eventualele erori sau neînțelegeri;
- oferă elevului mai multă libertate de originalitate în exprimare;
- cultivă un tip de discurs specific realității, vieții elevului;
- permite încurajarea şi stimularea elevului în modul său de a-şi structura răspunsurile;
- evaluează şi comportamentul afectiv-atitudinal.

Dezavantaje	Modalități de atenuare
Grad scăzut de obiectivitate (dificultatea întrebărilor poate fi diferită la elevii apreciați cu aceeaşi notă)	
Nivel scăzut de validitate şi fidelitate	Se pot concepe însă grile de evaluare, criteriale
Consum mare de timp	Nu trebuie să existe neapărat un moment special al ascultării, ci pot fi notate intervențiile elevilor, de cel puțin 5 minute, în cadrul unei ore de literatură
Elevii emotivi dovedesc o performanață redusă	Pentru încurajarea acestora se va crea o atmosferă destinsă

Opțiunea pentru probele orale se va face ținând cont de:

- obiectivele evaluării în situația dată; tipul de evaluare promovat: inițială, formativă, sumativă; numărul elevilor; timpul disponibil;
- resursele materiale alocate şi tipul de informație pe care profesorul doreşte să îl obțină.

Observație! Modul de realizare a evaluării orale nu trebuie să fie predictibil pentru elevi, astfel că trebuie evitată posibilitatea unor remarci de tipul: *Nu mai învăț pentru azi, pentru că am notă* sau *Azi ascultă de la litera C*.

3.3. Probele scrise

Ioan Cerghit consideră că probele scrise se datorează atât unor „considerente obiective (număr redus de ore la unele discipline, programă şi clase aglomerate), cât şi unora de natură psihopedagogică, deoarece lucrările scrise dau posibilitatea elevilor să lucreze în ritm propriu, relevând mai pregnant capacitatea lor de organizare a cunoştințelor după un plan logic. Prin intermediul lor se evaluează abilități de expunere, disciplină în gândire, deprindere de muncă, independență în realizarea sarcinilor, putere de sinteză şi de exprimare în scris etc.”.[137]

Avantaje: realizează economie de timp; evaluează un număr mare de elevi, comparând rezultatele lor la aceeaşi secvență de instruire; oferă elevilor posibilitatea de a-şi elabora răspunsurile în mod independent; au un grad ridicat de obiectivate; diminuează stresul, îi ajută pe elevii timizi, pe cei cu probleme emoționale; îi familiarizează pe elevi cu modalități ale evaluării externe (examene, concursuri).

Dezavantaje: feedback întârziat. Pentru remedierea acestui neajuns, trebuie avute în vedere următoarele: corectarea şi discutarea lucrărilor să se realizeze la un interval foarte scurt de timp, să se noteze greşelile, să se facă observații pe lucrarea elevului.

3.3.1. Testele elaborate de profesorii clasei

Testele elaborate de profesori sunt variate: inițiale, formative, sumative (lucrări semestriale), de selecție (pentru olimpiadele şcolare), teste după modelul celor standardizate în vederea pregătirii pentru diverse examene.

Redactarea, aplicarea, corectarea şi notarea lor presupun o mare responsabilitate, mai ales în condițiile în care notele obținute de elev joacă un rol important în accederea la un ciclu superior (liceu sau facultate).

Redactarea, proiectarea unui test necesită familiarizarea cu tipurile de teste şi operațiile pe care le presupun.

Elaborarea probelor scrise trebuie precedată de o reflecție profundă a profesorului asupra următoarelor probleme:

- Ce obiective evaluez?
- Ce conținuturi sunt adecvate?

[137] Ioan Cerghit, *op. cit.*

- Ce tip de itemi sunt mai potriviți pentru natura obiectivelor evaluate?
- Cum trebuie să arate itemii din punct de vedere tehnic?
- Ce grad de dificultate trebuie să aibă?
- Cum se va face asamblarea itemilor?
- Cum vor fi formulate instrucțiunile testului?
- Va măsura testul astfel construit un eşantion semnificativ de rezultate ale învățării?

Folosirea unor tipuri de itemi depinde de mai mulți factori:

- caracteristicile elevilor cărora li se adresează;
- specificul disciplinei;
- nivelul şi tipul de rezultate ale învățării care vor fi măsurate;
- timpul necesar pentru proiectarea, administrarea şi prelucrarea rezultatelor obținute;
- modalitățile prin care sunt valorificate rezultatele obținute în urma testării.

3.4. Tipuri de teste

a. după momentul aplicării:

Testul inițial se aplică la începutul unui ciclu de instruire şi are ca scop stabilirea nivelului de pregătire al elevilor în termeni de: cunoştințe, competențe şi abilități. Verifică obiectivele care asigură premisa atingerii celor propuse pentru etapa următoare şi sprijină planificarea activităților viitoare.

Testul formativ se aplică de-a lungul întregului parcurs didactic. Verifică obiectivele operaționale propuse într-o secvență de instruire. Are puternice efecte ameliorative asupra activității de învățare. Feedbackul obținut este mult mai eficient decât în alte tipuri de evaluare. Nu consumă mult timp. Se corectează repede.

Testul sumativ stabileşte gradul în care au fost atinse obiectivele de referință propuse (cunoştințe, dobândirea unei atitudini sau a unei capacități), comparându-i pe elevi între ei (interpretare normativă) sau comparând performanțele manifestate de fiecare cu cele aşteptate (interpretarea criterială).

b. după tipurile de itemi folosiți: itemi obiectivi, itemi subiectivi, itemi de tip eseu.

3.5. Itemi obiectivi

a. Itemii de tip pereche îşi propun să măsoare informațiile factuale, bazându-se pe asociații, respectiv pe abilitatea de a identifica relația existentă între două câmpuri. În general acoperă o varietate de domenii cu tipuri de relații:

- principii – exemplificări; reguli – exemple;
- termeni – definiții; simboluri – concepte; autori – opere;
- părți componente – utilizări; date – evenimente.

Recomandări pentru alcătuirea itemilor de tip pereche:

- includerea unui număr inegal de premise şi răspunsuri;
- utilizarea unui material omogen, respectând regula de a selecta din acelaşi domeniu obiectivele care vor fi corelate;

- premisele şi răspunsurile să fie plasate pe aceeaşi pagină;
- pentru a evita furnizarea oricăror indicii care ar conduce elevul spre ghicirea răspunsului corect, coloana răspunsurilor să fie aranjată într-o ordine logică (alfabetică, crescătoare, descrescătoare).

Obiectiv: elevul va fi capabil să exemplifice speciile genului epic studiate.

Item:

1. Trasează o săgeată între denumirea speciei din coloana A şi titlurile operelor care aparţin acestor specii prezentate în coloana B.

Sau

2. Stabileşte, printr-o săgeată, corespondenţa termenilor din cele două coloane.

A	B
	Baltagul, de Mihail Sadoveanu
Nuvela	*Două loturi*, de I.L. Caragiale
Romanul	*Vizită*..., de I.L. Caragiale
Schiţa	*Câinele şi cățelul*, de Grigore Alexandrescu
	Prâslea cel voinic şi merele de aur...

Barem de corectare şi notare: Se va acorda punctajul prevăzut şi anunţat elevilor pentru fiecare pereche corectă. (2p.)

b. Itemii cu alegere duală reprezintă acea sarcină care probează capacitatea elevului de a identifica valoarea de adevăr a unei afirmaţii, obiectivitatea ei sau raportul cauză–efect dintre două afirmaţii.

Recomandări pentru construirea itemilor cu alegere dual**ă**:

- elevilor li se vor da informaţii clare privind tipul de judecată cerut: corect/incorect; fals/adevărat; da/nu;
- elevii vor primi indicaţii clare cu privire la modul în care vor da răspunsul: prin încercuirea unei litere, a unui cuvânt, prin scrierea în spaţiul liber dinaintea itemului;
- limbajul şi terminologia folosite să fie adecvate grupei de vârstă a elevilor;
- enunţurile să nu fie prea lungi şi complexe;
- să nu se folosească enunţuri cu structuri ambigue, dificil de înţeles;
- să nu se folosească enunţuri cu caracter foarte general, când se solicită aprecierea lor drept adevărate sau false. Se va indica posibilitatea ca un enunţ să se situeze în afara dihotomiei adevărat/fals, datorită caracterului său de opinie.
- să nu se introducă mai multe idei într-un enunţ (excepţie: itemii cauză–efect);
- să nu se furnizeze în enunţ indici care să faciliteze ghicirea soluţiei.

Avantaje: măsoară, într-un timp relativ scurt, un volum semnificativ de rezultate ale învăţării; se construiesc rapid şi sunt uşor de cuantificat; prezintă o fidelitate mare.

Limite

- Dificultatea de a găsi un material omogen semnificativ pentru obiectivele şi rezultatele pe care vrem să le măsurăm.

- Tipul de rezultate ale învățării care pot fi măsurate se plasează la nivele cognitive inferioare (excepție întâlnim în cazul identificării relației cauză–efect şi a discriminării între enunțurile factuale şi cele de opinie).
- Sunt vulnerabili față de răspunsurile date la întâmplare, elevul având şansa de 50% de a selecta răspunsul corect.
- Identificarea unui enunț ca fiind neadevărat nu implică cunoaşterea de către elev a alternativei adevărate.
- Pentru a verifica dacă elevul deține soluția itemului, se elimină inconvenienta de mai sus prin folosirea altei variante a itemilor cu răspuns dual, aşa-numita *modificare a variantei false*, unde li se cere elevilor să schimbe parțial enunțul pentru ca acesta să devină adevărat.

Obiectiv: elevul va fi capabil să identifice prepoziția dintr-un enunț.

Itemi

1. Citeşte cu atenție enunțurile de mai jos. Dacă apreciezi că un enunț este adevărat, scrie în dreptul lui litera A, iar dacă apreciezi că este fals, scrie în dreptul lui litera F.

2. Cuvântul subliniat în enunțul „Aşază-l *deasupra*!" este prepoziție.

3. Cuvântul *pe* este întotdeauna prepoziție.

Barem de corectare şi notare: Se va acorda punctajul prevăzut şi anunțat elevilor pentru fiecare enunț corect.

c. Itemii cu alegere multiplă reprezintă sarcini de lucru care solicită elevului să aleagă un răspuns dintr-o listă de răspunsuri alternative. Structura lor este următoarea:

Premisa (enunțul) + **lista de alternative**, adică răspunsul corect (**cheia**) şi răspunsurile greşite (**distractori**).

Itemii cu alegere multiplă operează cu două tipuri de răspunsuri:

1. Alegerea răspunsului corect. Printre alternativele oferite se găseşte una care este corectă în raport cu premisa. Celelalte răspunsuri, în afara celui corect, se numesc **distractori** (alternative incorecte, plauzibile şi paralele).

2. Alegerea celui mai bun răspuns. Elevul trebuie să aleagă răspunsul cel mai bun dintre alternativele prezentate relativ la o anumită premisă.

Avantaje

- Măsoară, într-un timp relativ scurt, un volum semnificativ de rezultate ale învățării.
- Au fidelitate crescută.
- Se cuantifică rapid.
- Pot evalua tipuri variate de obiective (grad de complexitate diferit).
- Se reduce fenomenul răspunsului prin ghicire.

Limite

- Nu pot măsura capacitatea elevului de a-şi organiza coerent ideile.
- Construirea unui număr convenabil de distractori plauzibili şi paraleli nu este totdeauna uşoară.

- Permite uneori ghicirea răspunsului.
- Testează mai ales nivelurile cognitive inferioare.

Obiectiv: elevul va fi capabil să recunoască procedeele de îmbogățire a vocabularului.

Item

Încercuieşte litera corespunzătoare răspunsului corect. Există o singură variantă corectă. Cuvântul subliniat din enunțul *Vântul puternic a dărâmat copacul* este format prin:

a) conversiune; b) compunere; c) derivare; d) împrumut.

Barem de corectare şi notare. Se va acorda punctajul prevăzut şi anunțat elevilor pentru fiecare enunț corect.

Recomandări privind construirea itemilor cu alegere multiplă:

- premisa trebuie să fie scrisă într-un limbaj accesibil elevilor;
- răspunsurile vor fi amplasate în ordine alfabetică;
- răspunsurile să aibă, pe cât posibil, aceeaşi lungime;
- toți distractorii să fie plauzibili şi paraleli;
- alternativele de răspuns să nu fie sinonime sau antonime.

3.6. Itemi semiobiectivi

Itemii semiobiectivi sunt acei itemi prin care elevului i se cere să dea un răspuns complet sau parțial.

Principalele **caracteristici** ale itemilor semiobiectivi:

- trebuie să aibă precizate: **obiectivul**, **enunțul** şi **schema de notare**;
- răspunsul cerut elevului poate fi limitat ca spațiu, formă, conținut prin structura întrebării;
- libertatea elevului de a reorganiza informația primită şi de a formula răspunsul în forma dorită este redusă.

a. Itemii cu răspuns scurt/de completare

Itemii cu **răspuns scurt** sunt acei itemi pentru care elevii trebuie să ofere răspunsul sub forma unui cuvânt, simbol, număr sau sub forma unei propoziții/fraze.

Itemii de **completare** solicită în general drept răspuns doar unul sau două cuvinte, care să se încadreze în contextul-suport oferit.

Diferența între itemii cu răspuns scurt şi cei de completare constă în forma diferită de prezentare a cerinței sau a problemei (la itemii cu răspuns scurt se foloseşte o întrebare directă, iar la cei de completare, un enunț sau o reprezentare grafică incompletă) şi, în unele cazuri, în dimensiunea răspunsului cerut.

Avantaje

- Se construiesc uşor, datorită complexității reduse a rezultatelor de învățare testate.
- Existența unui model complet al răspunsului facilitează construirea lor, iar apariția unor ambiguități este limitată.
- Permit evaluarea unui număr mai mare de concepte, priceperi şi capacități.
- Solicită un anumit grad de coerență în realizarea răspunsurilor.

- Se notează destul de uşor şi relativ obiectiv, dacă se elaborează o schemă de notare adecvată.

Limite

- Nu sunt adecvați pentru măsurarea capacităților superioare (rezolvare de probleme, analiză, sinteză).
- Față de itemii obiectivi, pentru fiecare zonă de conținut avem nevoie de un număr mai mare de itemi.
- Uneori, răspunsurile scurte cerute nu duc la dezvoltarea abilităților complexe.

Recomandări pentru alcătuirea itemilor cu răspuns scurt/de completare:

- răspunsul solicitat să fie scurt şi definit;
- spațiul liber furnizat trebuie să sugereze dacă răspunsul va conține un cuvânt sau mai multe (propoziții, fraze);
- dacă trebuie scrise mai multe cuvinte, atunci spațiile libere vor avea aceeaşi lungime, pentru a nu le oferi elevilor indicii privind răspunsul;
- nu se indică folosirea unui text din manual, deoarece s-ar încuraja memorarea şi s-ar putea testa altă capacitate decât cea dorită;
- se vor evita excesul de spații albe şi formulările incomplet definite, care cresc imprecizia.

Obiectiv: elevul va fi capabil să recunoască noțiuni de teorie literară.

Item

Completează spațiul punctat cu informația corectă:

Persoana care relatează evenimentele într-o operă epică se numeşte ...

Barem de corectare şi notare: Se va acorda punctajul prevăzut şi anunțat elevilor pentru fiecare enunț completat corect.

b. Întrebările structurate sunt itemi care conțin mai multe sarcini de lucru, lăsând celor examinați posibilitatea alegerii modalităților de formulare a răspunsurilor. O întrebare structurată este formată din mai multe subîntrebări de tip obiectiv/semiobiectiv legate între ele printr-un element comun sau eseu scurt.

Domenii de utilizare

- Această tehnică de evaluare umple golul dintre tehnicile cu răspuns liber (deschis) şi cele cu răspuns limitat (închis) solicitat de itemii de tip obiectiv.
- Este o tehnică adecvată şi unor obiective specifice care nu pot fi evaluate cu uşurință prin alte tehnici.
- Modul de prezentare al unei întrebări structurate include:
  a. un material/stimul (diagrame, grafice, date etc.);
  b. subîntrebări (răspunsul la acestea nu trebuie să depindă de rezolvarea altor subîntrebări din cadrul testului);
  c. date suplimentare;
  d. alte subîntrebări.

Subîntrebările incluse în componența întrebărilor structurate pot testa rezultatele voite ale învățării, cum ar fi:

- să definească, să enumere, să enunțe, să precizeze semnificații;
- să aplice, să utilizeze relații, principii, să indice aplicații;
- să alcătuiască un inventar de elemente, proprietăți, termeni, dependențe, factori;
- să justifice dependențe, reprezentări, relații, să interpreteze grafice sau date din tabele;
- să aprecieze valoarea de adevăr, să justifice soluțiile găsite, să găsească soluția optimă;
- să aplice variate metode de studiu/analiză, să extindă relații, să generalizeze, să particularizeze relații generale;
- să reorganizeze informația, să desprindă concluzii generale, să realizeze conexiuni;
- să formuleze ipoteze, să modifice, să dezvolte, să elaboreze modele, să sesizeze posibilități de îmbunătățire.

Avantaje

Întrebările structurate permit:

- transformarea unui item de tip eseu într-o suită de itemi obiectivi, semiobiectivi sau minieseuri;
- structurarea subîntrebărilor, astfel încât să testeze o varietate de cunoştințe, priceperi şi calități;
- alcătuirea unui număr de subîntrebări legate printr-o temă comună;
- construirea progresivă a unei dificultăți şi complexități dorite;
- utilizarea de materiale auxiliare (grafice, diagrame, tabele, date).

Limite

- Unele materiale auxiliare sunt dificil de proiectat.
- Pentru proiectare necesită costuri ridicare (timp, bani).
- Răspunsul la o întrebare depinde uneori de răspunsul la subîntrebările precedente, atunci când nu există o atenție suficientă în proiectarea itemului.

Recomandări pentru construirea întrebărilor structurate:

- întrebările structurate trebuie să solicite răspunsuri simple la început şi să crească dificultatea spre sfârşit;
- fiecare subîntrebare va fi autoconținută şi nu va depinde de răspunsul corect la subîntrebarea precedentă;
- subîntrebările trebuie să fie în concordanță cu materialele/stimulii utilizați;
- se va lăsa un spațiu liber corespunzător lungimii fiecărui răspuns aşteptat.

Item

Citeşte cu atenție următorul text.

„După ce se duce moş Vaşile, eu îi zic lui Ion cu binişorul:

— Vere, ia să frigem în astă-seară un purcel de cela, că tare mi-i dor!… Mogorogea, nătâng şi zgârcit cum era, începe a striga la mine:

— Mă, ia ascultați: Eu nu-s Nică Oşlobanu, să mă suciți cum vreți voi… Cu ce mă hrăniți, cu aceea am să vă hrănesc. Nu vă dau nici o bucățică din purcelul meu, măcar să crăpați!

— Iar de nu, cel ce zice, răspunde Gâtlan.[…]

— Amin, neamin, ştergeți-vă pe bot despre purcel, zise Mogorogea cu ciudă; înțelesați? Nu tot umblați după bunătăți […].”

Ion Creangă, *Amintiri din copilărie*

Pornind de la acest text, răspunde la următoarele cerințe:

1. Indică argumentul adus de Mogorogea pentru a nu împărți purcelul cu ceilalți colegi.
2. Comentează în două-trei enunțuri modul său de a se comporta în situația dată.
3. Explică în ce relație se afla naratorul cu Mogorogea?
4. Numeşte un sinonim pentru cuvântul „tot” din ultima replică.
5. Numeşte modul de expunere dominant din acest fragment.
6. Alcătuieşte două propoziții, în care să foloseşti sinonimele contextuale ale cuvintelor: *să crăpați* şi *a striga*.
7. Rescrie o structură de 4-6 cuvinte din text în care Mogorogea este caracterizat direct.
8. Indică două argumente prin care se poate argumenta că acest fragment face parte dintr-o operă epică.
9. Redactează în 3-4 rânduri rezumatul fragmentului.

3.7. Itemi subiectivi

Datorită specificului acestei discipline, al literaturii mai ales, adesea aprecierile standardizate nu reflectă suficient de fin nivelul de pregătire al elevilor. Profesorul de literatură surprinde uneori un „ceva”, care scapă măsurătorilor posibile la alte discipline şi care ar trebui luat în seamă de examinator. Un detaliu aparent neînsemnat poate fi uneori pentru profesorul filolog semnul că elevul examinat are „ceva de spus”, că se detaşează de colegi printr-un plus de originalitate, calitate care se cuvine stimulată.

Aceste tipuri de itemi, care reprezintă forma tradițională de evaluare în România, au următoarele caracteristici:

- sunt uşor de construit;
- solicită răspunsuri deschise;
- evaluează procese cognitive de nivel înalt;
- verifică obiective care vizează creativitatea, originalitatea.

Principalele tipuri de itemi subiectivi sunt cei cu răspuns deschis.

Itemii subiectivi (cu răspuns deschis) solicită construirea răspunsului de către elevi, testându-le obiective care vizează creativitatea, originalitatea şi dau posibilitatea elevilor de a face dovada nu numai a stăpânirii unor cunoştințe şi deprinderi, ci şi a capacității de exprimare corectă, logică, argumentată etc.

3.7.1. Itemii de tip eseu. Eseul

Eseu este un termen preluat din literatură (unde este folosit pentru a exprima liber şi cât mai incitant anumite opinii, sentimente şi atitudini referitoare la diverse aspecte ale vieții oamenilor, într-un număr de pagini). El poate fi folosit şi ca metodă de evaluare.

Rostul eseului, ca metodă de evaluare, este acela de a-i da elevului posibilitatea de a se exprima liber, de a-şi formula nestingherit opiniile față de un anumit subiect, neîncorsetat de scheme livreşti sau de prejudecăți. Eseul le oferă evaluatorilor informații relevante în ceea ce priveşte capacitatea de gândire a elevilor, imaginația şi spiritul lor critic, puterea de argumentare a unor idei personale, toate acestea putând fi „măsurate" mai dificil cu alte metode de evaluare.

Problematica eseului în învățământ este foarte diversă, această tehnică putând fi abordată atât cu mijloace literare, cât şi ştiințifice, într-un spațiu care, de regulă, nu depăşeşte două-trei pagini.

Este o alternativă la testul grilă, bazat pe itemi stereotipi, cu alegere dual sau multiplă. Şi eseul însă, ca şi referatul, poate oferi informații limitate despre nivelul de pregătire al unui elev sau student, de aceea se impune corelarea informațiilor obținute prin această metodă cu cele obținute cu ajutorul altor forme de evaluare.

Eseul se bucură de o largă apreciere în rândul elevilor, deoarece le permite un grad mai mare de libertate în tratarea temei.

Caracteristici:

- este uşor de construit;
- evaluează procese cognitive de nivel înalt; obiective care vizează creativitatea, originalitatea;
- îi cere elevului să construiască un răspuns liber, în conformitate cu un set de cerințe date.
- constituie o tehnică de evaluare specifică mai ales disciplinelor umaniste şi reprezintă o formă tradițională.

După **dimensiunile** răspunsului aşteptat, eseul poate fi:

- **eseul cu răspuns restrâns** (minieseu), în care este precizată, prin cerințele enunțului, limita de număr de cuvinte, rânduri, paragrafe;
- **eseul cu răspuns extins**, pentru care operează doar limita de timp.

După **tipul** răspunsului aşteptat, pot fi proiectate două categorii de eseuri:

- **eseul structurat sau semistructurat**, în care, cu ajutorul unor indicii, sugestii, cerințe, răspunsul aşteptat este „ordonat şi orientat";
- **eseul liber**, care nu impune cerințe de structură. Este adecvat pentru obiective vizând gândirea/scrierea creativă, originalitatea şi inventivitatea.

Un eseu poate să abordeze o operă literară sau un aspect al acesteia (o idee, o temă, un simbol) de pe poziții foarte diverse: filozofice, sociologice sau psihologice; poate să facă asociații în diverse arte etc. Adrian Marino afirmă că „eseistul încearcă să dea o soluție, nu o impune, nici n-o dogmatizează. Doar o propune. El ridică o problemă, punându-se pe sine şi pe alții la încercare".

3.7.2. Ghid de structurare a unui eseu

Redactarea unui eseu trebuie să țină cont de caracteristicile acestui tip de compoziție:

- subiectivitatea asumată (persoana I, introducerea unor digresiuni, a unor elemente de natură emoțională, anecdote, lansarea unor întrebări etc.);
- este un text de tip argumentativ, trebuie să convingă prin rigoare, precizie şi coerență; adeseori eseul apare ca o replică la un alt punct de vedere cu privire la temă;
- poate cuprinde şi elemente narative;
- asociații libere de teme, motive, simboluri, gânduri, concepte, principii, reguli etc.;
- autorul are libertatea totală de a alege un anume stil (ceea ce nu presupune însă absența coerenței şi coeziunii inerente oricărui text);
- tratarea problematicii se poate realiza din perspectiva mai multor domenii.

Pentru a putea lucra în mod eficient, materialul trebuie triat, eliminând tot ceea ce este banal, irelevant sau obscur, acest lucru realizându-se mai uşor după ce s-a conceput deja structura generală a eseului.

Elevilor le putem oferi o schemă generică pentru redactarea acestui tip de compoziție folosit şi la alte discipline, nu doar la limba română.

Redactarea eseului trebuie precedată de lectură, analiza atentă a subiectului şi căutarea ideilor.

I. Introducerea

1. Comentarii cu privire la subiectul eseului: *În ce constă? Care este importanța lui?*
2. Prezentarea şi motivarea succintă a aspectelor ce urmează a fi abordate.

II. Tratarea subiectului/a temei

1. Identificarea, găsirea unor noi perspective în abordarea problemei, a subiectului.
2. Exprimarea unei opinii cu privire la un aspect din realitate (se realizează operații de explicare, analizare, judecare).
3. Inserarea citatelor.
4. Dezvoltarea argumentației în 3-4 idei principale, însoțite fiecare de exemplificarea şi argumentarea lor.
5. Legarea ideilor şi construirea paragrafelor respectând structura: temă, teză, argumente.

III. Concluzia

1. Recapitularea ideilor principale.
2. Redactarea unei concluzii/implicații, eventuale viitoare perspective de studiu.

Redactarea în ciornă a eseului

În această primă redactare a lucrării, accentul nu trebuie să cadă pe frumusețea exprimării, ci pe acuratețea ideilor, ştiind că în final exprimarea va putea fi rafinată mai uşor, dacă ideile sunt clare şi înlănțuite în mod logic. Pe ciornă se vor stabili:

a. Ordinea

Este bine ca scrierea eseului să înceapă cu ultimul lui alineat, cel care conține concluziile.

Acest lucru are următoarele avantaje:

- orientează redactarea, ştiind care sunt concluziile spre care vă îndreptaţi;
- va asigura convingerea că lucrarea se va încheia cu o concluzie clară.

b. Stilul

Deoarece eseul este o specie de proză aflată la graniţa cu literatura, trebuie să placă, ceea ce presupune folosirea unor mijloace specifice artei literare. În cadrul său se pot îmbina elemente ale tuturor stilurilor funcţionale, pentru a conexa idei, într-o manieră elegantă şi personală, ceea ce presupune trimiteri culturale numeroase şi o informaţie bogată.

c. Forma

Punerea textului în pagină trebuie să reflecte structura gândirii, aşadar:

- folosiţi titluri şi subtitluri;
- fiecare idee principală trebuie să aibă paragraful ei;
- folosiţi material ilustrativ, deoarece acesta economiseşte mult text (acolo unde este cazul);
- delimitaţi clar ideile proprii de cele împrumutate de la alţii şi menţionaţi întotdeauna sursele.

4. MODELUL EVALUĂRII AUTENTICE

Modelul evaluării autentice propune deplasarea accentului de la evaluarea produselor rezultate în urma procesului de învăţare, la procesul însuşi de învăţare, de la ierarhizare la formare. Principalele caracteristici ale acestei noi concepţii despre evaluare sunt:

1. Evaluarea trebuie să fie reprezentativă pentru performanţele elevilor. Sarcinile vor fi complexe, vor solicita procese de analiză şi de integrare a cunoştinţelor dobândite în vederea rezolvăriii unor probleme sau a achiziţionării altor informaţii. Instrumentele, probele contextualizate oferă posibilitatea exprimării stilului de învăţare al fiecăruia şi exclud simpla memorare a informaţiilor. Se vor evalua: capacitatea elevilor de a realiza analize şi sinteze pe marginea unui text (literar, nonliterar), integrarea cunoştinţelor de gramatică în interpretarea, înţelegerea de text şi participarea la dezbateri etc.

2. Criteriile de evaluare pun accent pe esenţial. Elevii cunosc sarcinile şi criteriile de evaluare, ştiu ce competenţe trebuie să demonstreze. Profesorul le poate pune la dispoziţie o bancă de sugestii referitoare la tipurile de evaluare, după cum trebuie să-i stimuleze să emită sugestii prin care va fi îmbunătăţită evaluarea.

Evaluarea va urmări strategiile cognitive şi modul în care elevul conştientizează procesul învăţării. Are un caracter holist, deoarece promovează principiul conform căruia întregul este considerat mai important decât partea.

3. Se acordă un rol important autoevaluării: cursanţii îşi analizează rezultatele, le compară, îşi revizuiesc strategia de învăţare.[138]

[138] Simona Velea, *Curriculum pentru ECD*, ISE, 2007: http://www.civica-online.ro/index.html.

4. Le creează cursanților sentimentul că munca lor este importantă, şi nu doar rezultatele finale.

Evaluarea autentică urmăreşte:

- să scoată în evidență mai degrabă puterile fiecărui elev decât eşecul acestuia;
- să convertească eşecurile în **instanțe de revenire**, **motivare**, **perfecționare**;
- să informeze factorii educaționali, indicând ce să se predea şi cum să se predea;
- să fie multidimensională, concentrându-se asupra evoluției sociale, emoționale şi cognitive;
- să includă o relație de cooperare între profesori şi elevi; să promoveze succesul;
- să evidențieze importanța studiului optim pentru toți elevii;
- să fie înțeleasă uşor de toți elevii.

Învățarea eficientă presupune organizarea, transferul şi aplicarea cunoştințelor, în noi contexte şi sarcini rezolutive. Modalitățile de aplicare în practică ne introduc în domeniul transferului cunoştințelor, care presupune: circulația şi folosirea lor dintr-un domeniu în altul, extinderea domeniului, a câmpului de aplicare a celor învățate inițial spre alte domenii.

După ce învățarea s-a produs, este necesară menținerea ei, iar activitatea orei respective va fi încheiată şi considerată eficientă dacă va conține „noi ancore" către lecția următoare.

Profesorul trebuie să folosească metode care să-i oblige pe elevi să **aplice** noile cunoştințe care le-au fost doar prezentate, asigurându-se astfel că aceştia îşi formează concepte despre noul material pentru a-l înțelege, a şi-l aminti şi a-l folosi corect pe viitor.

Rezultatele testului de evaluare trebuie folosite în asigurarea continuității învățării, prin temele pentru acasă. Acestea vor urmări îmbogățirea, aprofundarea cunoştințelor, întărirea capacităților formate sau lărgirea acestora.

Tema pentru acasă trebuie să se constituie într-o nouă sarcină de învățare cu accent pe obiectivele deja atinse, pe exersarea competențelor dobândite, dar şi să devină o ancoră între obiectivele lecției realizate şi ale celei următoare.

Se recomandă ca temele:

- să respecte cu strictețe „legea efectului" (să vizeze mecanisme superioare ale învățării, care să le asigure un grad ridicat de satisfacție la rezolvare);
- să fie rezonabile cantitativ şi ca timp alocat;
- să asigure continuitatea învățării;
- să răspundă înclinațiilor elevilor şi să le dea posibilitatea să le trateze conform stilului cognitiv propriu/inteligenței dominante;
- să fie diferențiate ca: mod de rezolvare, dimensiuni, conținut;
- să ia forma unor sancțiuni pozitive (recompense) şi nu forma unor sancțiuni negative (pedepse).

Eficiența unei lecții, ca şi cea a unei metode este dată nu de structura originală, neobişnuită sau folosirea tehnologiilor noi, a numărului de metode active etc., ci de rezultatul acesteia.

5. METODE COMPLEMENTARE DE EVALUARE

Alături de modalitățile de evaluare tradiționale (probele orale sau scrise), se utilizează şi cele alternative (complementare), ca o consecință firească a schimbărilor de perspectivă prezente în educație. Aceste schimbări constau în extinderea metodelor active în activitatea de instruire/învățare şi mutarea accentului pe evaluarea formativă, capabilă să-i implice cât mai mult pe elevi în procesul propriei formări.

După cum metodele de predare-învățare tradiționale nu au dispărut din peisajul învățământului, nici modalitățile alternative sau complementare de evaluare nu au fost concepute în ideea de a le înlocui pe cele clasice, ci în dorința de a face evaluarea mai flexibilă (răspunzând nevoilor variate ale elevilor). Evaluarea complementară urmăreşte să permită corelații interdisciplinare, să verifice şi să dezvolte *capacități*, *competențe* şi schimbări în planul *intereselor*, *atitudinilor*, într-un timp mai îndelungat şi în contexte variate, trăsături care fac uneori ca evaluarea să devină dificil de delimitat de instruire.

Evaluările complementare urmăresc:

- să pună accentul nu pe control, ci pe adoptarea unor măsuri ameliorative;
- să acopere atât domeniile cognitive, cât şi pe cele afective şi psihomotorii ale învățării şcolare;
- să-i pună pe elevi în situații asemănătoare celor din viața reală;
- atât evaluarea rezultatelor şcolare, cât şi pe cele ale proceselor de predare şi învățare pe care le implică;
- dezvoltarea unui feedback continuu pentru elev şi profesor; facilitarea dezvoltării capacității de autoevaluare a elevilor;
- centrarea evaluării pe rezultatele pozitive, fără a le sancționa în permanență pe cele negative.

5.1. Investigaţia

Investigația reprezintă o metodă de lucru care constă în căutarea de informații pe o temă dată, în descoperirea a ceva nou sau în folosirea competențelor în situații noi.

Această metodă evaluează mai mult procesul învățării şi mai puțin produsul. Se poate desfăşura individual sau în grup. Seamănă cu proiectul, dar se deosebeşte prin faptul că se poate desfăşura şi pe durata unei ore de curs. Produsul se poate prezenta sub forma unui raport privind rezultatele investigației.

Etapele investigației, care pot fi evaluate, sunt:

1. planificarea investigației;
2. selectarea şi utilizarea eficientă a diverselor tehnici şi materiale (cărți, pliante, dicționare, informații de pe internet, ilustrații etc.);
3. observarea, măsurarea şi înregistrarea datelor;
4. prelucrarea datelor;
5. formularea concluziilor;
6. comunicarea rezultatelor obținute; reflecții pe marginea lor.

Investigarea evaluează gradul în care elevii reuşesc să stabilească legături, corelații între informații. Se poate desfăşura holistic sau pe baza unei grile.

Grilă de (auto)evaluare

- Informațiile obținute sunt corecte, corelate şi însoțite de concluzii. 1+1+1p 3p
- Informațiile prezentate sunt bogate/satisfăcătoare/sărace. 3+2+1p 3p
- Elevii au aplicat cunoştințe/deprinderi învățate anterior, au modificat planul când au considerat necesar, au identificat sursele de erori etc. 1+1p 2p
- Elevii au dovedit interes pentru activitate (au căutat informații, le-au organizat). 1p
- Elevii au colaborat bine în cadrul grupului/comportamentul elevului a dovedit responsabilitate şi eficiență în actul căutării. 1p

Sugestii de activități:

a. Redactați un raport succint în care să prezentați, pe categorii morfologice/ semantice, cuvintele din câmpul lexical al războiului, din textul X.

b. Redactați harta drumurilor Vitoriei Lipan; un proces-verbal în care să prezentați moartea lui Calistrat Bogza; o scrisoare ca din partea Vitoriei Lipan către fiica sa Minodora, în care îi relatează acesteia cum s-au petrecut lucrurile.

c. Alcătuiți o listă cuprinzând cât mai multe elemente care pot stimula lectura.

d. Prezentați un raport privind calitatea şi eficiența manualului/a culegerii (deoarece timpul este scurt, se pot comprima sarcinile prin limitarea la un criteriu: calitatea ilustrațiilor, a exercițiilor, a tipurilor de texte oferite, a modului de aşezare în pagină etc.).

e. Analizați apartenența socială a personajelor din nuvelele/schițele lui I.L. Caragiale.

f. Alcătuiți un raport în care să prezentați ponderea pe care o au cuvintele compuse/ obținute prin derivare, prezente în denumirile firmelor din oraşul/cartierul vostru; a emisiunilor TV (sarcina se poate prelungi şi în afara orei).

g. Alcătuiți o listă cu elementele concrete de care veți avea nevoie pentru a transforma textul X în benzi desenate.

h. Redactați o lucrare în care să prezentați motivul călătoriei în operele unor scriitori şi pictori contemporani.

Studiul de caz presupune o etapă pregătitoare, în care elevii primesc bibliografie, sugestii pentru dezvoltarea temei sau sarcini de lucru concrete pentru explorarea temei; după o documentare prealabilă, elevii vor realiza o prezentare generală a temei, cu inserarea unor fragmente din texte ilustrative. Studiul de caz se poate realiza prin investigație sau prin proiecte elaborate de grupe de 4-6 elevi (1-2 grupe pentru fiecare studiu de caz). Studiile de caz vor fi repartizate grupelor încă de la începutul anului şcolar, astfel încât o grupă să aibă un singur studiu de caz. Fiecare prezentare va fi urmată de discuții cu toată clasa, în care colegii pot cere lămuriri, pot comenta aspectele care li s-au părut interesante şi pot evalua activitatea grupelor. La rândul său, profesorul va evalua activitatea fiecărei grupe şi va nota elevii.

5.2. Referatul

Referatul contribuie la formarea sau dezvoltarea deprinderilor de muncă independentă ale elevilor, fiind în acelaşi timp şi o modalitate de evaluare a gradului în care

aceştia şi-au însuşit un anumit segment al programei, cum ar fi o temă sau o problemă mai complexă dintr-o temă. Acesta este întocmit fie pe baza unei bibliografii minimale, recomandate de profesor şi completate de elevi, fie prin sintetizarea rezultatelor obținute printr-o investigație prealabilă, efectuată pe baza unor tehnici precum observarea, convorbirea, ancheta etc.

Când referatul se întocmeşte în urma studierii anumitor surse de informare, el trebuie să cuprindă atât opiniile autorilor studiați în problema analizată, cât şi opiniile autorului referatului. Nu va fi considerat satisfăcător referatul care va rezuma sau va reproduce anumite lucrări studiate, cu speranța că profesorul fie nu cunoaşte sursele folosite de elev sau de student, fie nu sesizează plagiatul.

Referatul are, de regulă, trei-patru pagini şi poate fi folosit ca bază de discuție pentru o temă, ca element de portofoliu sau pentru acordarea unei note parțiale în cadrul evaluării efectuate pe parcursul instruirii.

Folosirea referatului pentru acordarea unei note trebuie să țină cont de faptul că, în elaborarea acestuia (care a avut loc acasă), se poate ca elevul să fi beneficiat de sprijinul mai pronunțat sau mai redus al altor persoane. De aceea, prin prezentarea în fața clasei, prin supunerea la întrebări, profesorul trebuie să evalueze efortul personal, procesul de elaborare, inclusiv competența de a valorifica în mod creativ ajutorul primit. Răspunzând la întrebările puse de către profesor sau de către colegi, argumentându-şi opiniile, elevul poate proba contribuția sa în redactarea referatului.

Tipuri de referat:

a. Referatul de investigație independentă, bazat pe descrierea activităților desfăşurate în clasă şi a analizei rezultatelor obținute.

b. Referatul bibliografic, bazat pe informarea documentară, biografică.[139]

Pentru direcționarea procesului de lucru şi pentru obiectivarea notării, este de preferat ca evaluarea referatului să se realizeze după criterii care vor fi aduse la cunoştința elevului odată cu tema.

Grila de evaluare a unui referat

• Organizarea textuală (coerență, coeziune, corectitudine gramaticală).	3p
• Prelucrarea personală a surselor: rafinată/sumară.	2p
• Rigurozitatea şi varietatea informațiilor adecvate cerințelor, scopului, conexiunilor interdisciplinare.	2p
• Utilizarea unor surse de documentare corecte şi bogate.	1p
• Descrierea, explicarea şi comentarea observațiilor şi a rezultatelor selectate; relevanța concluziilor detaşate de autor.	1p
• Lizibilitate (aşezarea în pagină, structurarea în paragrafe, folosirea unor titluri, subtitluri, realizarea de desene, grafice, diagrame, tabele, prezentarea corectă a bibliografiei) etc.	1p

[139] Constantin Cucoş, *Teoria şi metodologia evaluării*, Editura Polirom, Iaşi, 2008, p. 134.

5.3. Observaţia sistematică a activităţii şi a comportamentului elevilor

Reprezintă metoda prin care comportamentul elevilor (cognitiv, atitudinal) este supus cercetării, după un plan, pornind de la anumite criterii, iar datele obținute sunt înregistrate.

Avantaje

- Evaluează atât produsul, cât şi procesul.
- Surprinde şi evaluează atât obiective cognitive, cât şi afective şi psihomotorii.
- Furnizează profesorului informații relevante asupra performanțelor din perspectiva capacității lor de acțiune şi de relaționare.

Dezavantaje

- Consum mare de timp.
- Grad scăzut de obiectivitate.

Instrumentele folosite sunt: *fişa/grilele de evaluare* şi *scara de clasificare*.

5.4. Scara de clasificare

Însumează un set de caracteristici (comportamente) care trebuie supuse evaluării, însoțit de un anumit tip de scară, de obicei scara Likert.

Elevul trebuie să-şi exprime acordul/dezacordul față de enunțurile date.

Această scară este prevăzută cu cinci trepte: **puternic acord**; **acord**; **indecis (neutru)**; **dezacord**; **puternic dezacord**.

Pentru disciplina limba română, pot fi folosite în evaluarea atitudinii elevului față de o activitate de învățare sau față de o sarcină de lucru, individual sau în grup, următoarele scări de clasificări: puternic de acord, de acord, acord slab, dezacord.

Fişa de evaluare (autoevaluare)

Participarea elevului în calitate de auditor

- Este atent la mimica, gestica partenerilor, pentru a înțelege corect starea lor de spirit, mesajul.
- Ascultă fără să întrerupă.
- Foloseşte elemente ale comunicării nonverbale/paraverbale pentru a le arăta colegilor că este atent la ei.
- Îşi încurajează colegii, verbal sau nonverbal; intervine cu replici de menținere a dialogului.
- Pune întrebări pentru clarificare.
- Îşi contrazice politicos colegii, arătând că respectă şi părerile lor.
- Îşi susține politicos opinia sau şi-o schimbă în urma discuției.

Participarea elevului în calitate de emițător/vorbitor

- Îşi elaborează mesajul în funcție de receptor.
- Vorbeşte clar, fluent, conform registrului cerut de situație.
- Vorbeşte suficient de tare pentru a fi înțeles de ceilalți.
- Reformulează mesajul când vede că nu a fost înțeles.

- Îşi priveşte colegii când li se adresează.
- Intervențiile sale au legătură cu discuția.
- Mediază şi aplanează conflicte.
- Participă cu idei.
- Foloseşte un limbaj variat şi politicos.

5.5. Evaluarea individuală a activităţii desfăşurate în cadrul grupului

Deşi atunci când elevii participă la o activitate în grup, evaluarea individuală este mai greu de realizat, aceasta nu trebuie trecută cu vederea. Fiecare elev va fi evaluat de către profesor şi colegi şi va primi rezultatul evaluării. Aceasta se poate realiza:

- prin redactarea unor fişe de reflecție, de evaluare (autoevaluare/interevaluare);
- examinarea orală aleatorie a unui membru al grupului pentru a prezenta activitatea echipei;
- desemnarea în cadrul grupului a unui evaluator.

Fiecare elev este responsabil pentru:

- calitatea produsului, a activității întregului grup;
- eficiența/ineficiența acțiunilor individuale;
- modul în care colegii din grup şi-au însuşit cunoştințele.

Listele de control

Se elaborează pe baza unor criterii, a unor descriptori de performanță şi permit atât evaluarea produsului, a activității/abilităților (de comunicare, de căutare de informații, de angajare), cât şi a procesului de cunoaştere (formularea de raționamente, de argumente, contraargumente, sesizarea raporturilor logice etc.). În funcție de natura obiectivelor pe care ni le-am propus să le verificăm, vom aplica o fişă/un chestionar diferit.

Participarea elevului la sarcina de lucru în cadrul activităților pe grupe

Varianta A

1. Elevul îşi realizează sarcina în cadrul grupului.
2. Solicită şi oferă ajutor colegilor.
3. Întreține relații politicoase, prietenoase cu ceilalți colegi; are un limbaj adecvat.
4. Urmează instrucțiunile profesorului.
5. Elaborează soluții originale pentru rezolvarea sarcinilor de lucru.

puternic acord	acord	neutru	dezacord	puternic dezacord
☐	☐	☐	☐	☐

Varianta B

1. Exprimă, nu exprimă nicio opinie; este slab/clar formulată.
2. Argumentele sunt/nu sunt convingătoare/lipsesc.

3. Claritatea şi coerenţa enunţurilor:
• corectitudinea limbajul verbal;
• adecvarea limbajului nonverbal cu cel verbal.

Evaluarea de către elevi a lecţiei:

▪ numeşte două idei/doi termeni nou învăţaţe/învăţaţi;
▪ cele mai reuşite/nereuşite momente ale lecţiei;
▪ cele mai convingătoare, interesante idei sau ideile cu care nu ai fost de acord.

Varianta C

Fişă de autoevaluare
1. Prin rezolvarea acestei sarcini, am învăţat...
2. Pe parcursul rezolvării sarcinii, am avut dificultăţi la...
3. Cred că mi-aş putea îmbunătăţi performanţele dacă...
4. Am fost impresionat pozitiv de...
5. Cred că activitatea mea poate fi apreciată cu: a) nota; b) calificativul.

5.6. Metoda proiectelor

Ca modalitate alternativă de realizare şi evaluare a competenţelor, proiectul de grup prilejuieşte o adevărată intersecţie a tipurilor de gândire (divergentă, convergentă, creatoare, critică), a aptitudinilor generale şi speciale şi a diverselor tipuri de inteligenţă, deoarece cuprinde sarcini complexe ce se pot descompune în subsarcini, ceea ce reprezintă un avantaj deosebit.

Un alt avantaj îl constituie faptul că proiectul încurajează abordarea **transcurriculară** a unei teme, elevilor creându-li-se ocazia de a folosi cunoştinţe şi tehnici de lucru dobândite la mai multe discipline. Elevii aplică şi integrează conţinutul unei anumite discipline în diferite momente ale realizării proiectului, prin aceasta dând sens şi semnificaţie cunoştinţelor, datorită gradului înalt de aplicabilitate imediată.

De asemenea, activităţile generate de proiectul de grup impun, pe lângă învăţarea comunicării, şi o învăţare socială, care funcţionează în paralel cu aceasta, în acelaşi timp implicând-o pe prima, ceea ce este în consonanţă cu noua perspectivă din care este privită predarea-învăţarea limbii şi literaturii în şcoală.

Proiectul reprezintă o metodă cu rol atât în predare, cât şi în evaluare, aceasta constând „în a pune pe elev în situaţia proiectantului, adică a-l obliga să înveţe să elaboreze modele ideale ale anumitor obiecte, procedând pas cu pas”[140].

Gardner motivează introducerea proiectelor prin faptul că de-a lungul vieţii, odată depăşită etapa şcolarizării, deprinderile dezvoltate în urma supunerii la un număr foarte mare de teste devin inutile, în timp ce proiectele (individuale şi de grup) sunt modalitatea de lucru cea mai frecventă în viaţa din afara şcolii.

De aici necesitatea diversificării tipurilor de activitate care să constituie o experienţă validă de învăţare, care să-i angajeze pe elevi pe o perioadă de timp semnificativă, să-i

[140] Ioan Jinga, Ion Negreţ-Dobridor, *op. cit.*, p. 345.

determine să conceapă schițe, să le revizuiască şi, nu în ultimul rând, să constituie un cadru propice pentru a demonstra înțelegerea dobândită în parcurgerea curriculumului şcolar obişnuit.

Clasificare a proiectelor:

- **după forma de organizare a activității**: a. individuale; b. de grup;
- **după anvergura temei**: a. închise (când vizează disciplina); b. deschise (vizează realitatea extraşcolară);
- **după aria curriculară vizată**: a. proiecte directoare (întreaga arie curriculară); b. subproiecte (ariile disciplinei).[141]

Abilitățile pe care le dezvoltă sunt abilități de lucru necesare în lumea reală, de care vor avea nevoie la locul de muncă de mai târziu, cum ar fi cea de a lucra în echipă, de a lua decizii fondate, de a avea inițiativă şi de a rezolva probleme complexe.

Proiectul de grup

Este o strategie care avantajează comunicarea în paralel cu activitatea colaborativă pentru realizarea unui produs semnificativ, învățarea nefiind un scop în sine, ci servind unui mod de a întreprinde o acțiune. Prin intermediul acestei metode, din perspectiva competențelor specifice fiecărei clase, interesează nu doar produsul, ci şi faptul că se dezvoltă competențe de comunicare prin „dezlegarea limbilor" între persoane de aceeaşi vârstă şi prin eliminarea unor blocaje, cum ar fi teama de a greşi. Se utilizează în lecții de dobândire sau consolidare de cunoştințe, de formare de priceperi şi deprinderi, de sistematizare şi recapitulare. Reprezintă în acelaşi timp şi o metodă de evaluare.

Obiective operaționale: să aleagă; să reasambleze; să evalueze; să organizeze; să găsească; să sistematizeze; să producă; să examineze; să planifice etc.

Elevii sunt puşi în situația:

- să îmbine acțiunea de documentare, de prelucrare şi sintetizare a informațiilor cu proiectarea unei acțiuni concrete, aplicative pe o temă dată;
- să-şi descopere şi să-şi afirme punctul forte;
- să lucreze eficient individual sau în grup; să comunice cu un public mai larg: cu profesorii/experții, adulții;
- să utilizeze judicios diverse resurse: internetul, biblioteca etc.;
- să utilizeze diverse tehnici: anchete, chestionare aplicate, culegeri, colecții pe o temă dată, mijloace de învățământ;
- să-şi concretizeze materiale în referate, expoziții, mape tematice, albume, albume folclorice, culegeri, antologii, softuri educaționale etc.

Produsele proiectului, planurile, schițele, prototipurile sunt subiecte de conversație excelente, pe baza cărora profesorii şi elevii pot extinde învățarea.

[141] Alina Pamfil, *op. cit.*, p. 222.

Condiții de eficiență

- Tema să prezinte un anumit interes pentru elevi.[142]
- Să aibă o finalitate reală, aplicativă.
- Profesorul să îndeplinească rolul unui antrenor, îndrumător, lăsându-i elevului independență.
- Tema aleasă să devină şi acțiune de cercetare şi practică utilă.
- Să nu aleagă subiectul din cărți vechi sau din rutina la clasă.
- Elevii să cunoască unde pot găsi resursele bibliografice, pentru ca apoi să ajungă să-şi însuşească direct tehnicile de cercetare prin efort, cooperare, autocontrol.

Etape în planificarea şi derularea unui proiect:

I. Formularea clară a obiectivelor. Precizarea termenelor, a criteriilor de evaluare şi aducerea lor la cunoştința elevilor.

II. Analiza resurselor în raport cu obiectivele.

1. Stabilirea temei: se pot prelua/adapta din manual temele şi sarcinile de proiect cele mai interesante sau se poate face un târg de idei de proiecte la începutul anului/semestrului/al unității de învățare, pentru a selecta temele agreate de elevi.

Sugestii: Forme de manifestare a epicului/liricului. Motivul călătoriei în poezia/proza din... Monografia unui scriitor. Prezentarea unei părți de vorbire. Denumirile firmelor din oraşul meu. Cuvinte călătoare (dicționar al cuvintelor cu circulație internațională); Dicționarul numelor/prenumelor familiei mele, clasei mele. Redactarea unui pliant turistic. Redactarea unui ghid complex de prezentare a localității care să includă informații utile unei persoane care vine din altă țară şi nu ştie nimic despre cultura locală. Personalități ale literaturii române născute în oraşul nostru. Redactarea şi editarea unor calendare; Redactarea unor reviste ilustrate, a unor albume. Folclor din zona noastră. Realizarea unor antologii pe diverse teme, a unor proiecte interdisciplinare etc.

2. Precizarea intervalului temporal necesar realizării proiectului, a datelor de consultare cu profesorul:

- elevii sunt anunțați că vor lucra individual (acasă) şi în grup (în clasă) la realizarea unui proiect pe parcursul fiecărei unități de învățare, finalizând şi prezentând câte un produs în ultima oră a unității;
- primele sarcini de proiect vor fi date în prima oră a fiecărei unități.

În cazul în care timpul necesar realizării proiectului se întinde de-a lungul mai multor unități, se va preciza termenul de finalizare.

3. Stabilirea componenței grupelor se poate face în funcție de preferința pentru o temă sau în funcție de alte criterii.

4. Asumarea sarcinilor în cadrul grupurilor:

- Elevii vor fi sfătuiți să-şi asume sarcinile în funcție de tipul de inteligență şi stilul de învățare dominant; în cazul în care nu sunt conştienți de ele, pot cere sprijinul profesorului/al colegilor/adulților pentru a le identifica.

[142] Constantin Cucoş, *op. cit.*, p. 73.

- Elevul îşi va asuma o sarcină dominantă precisă, ceea ce nu înseamnă că nu va încerca să-şi ajute colegii. Este bine ca profesorul să monitorizeze gradul de dificultate al sarcinilor, pentru a evita existența unor discrepanțe foarte mari dintre posibilitățile de realizare şi cerințele lor.
- Sarcinile vor viza competențe specifice ale programei, precum şi dezvoltarea unor abilități de proiect (avansarea de criterii de evaluare, urmărirea unui obiectiv, revizuirea şi finisarea (sub)produselor).
- Sarcinile pot viza şi descoperirea de regularități ale limbii, inserându-se astfel printre activitățile cu caracter comunicativ-funcțional.

5. Stabilirea unor strategii de acțiune privind activități de cercetare/creație/ investigație

- Formularea unui set de întrebări esențiale care să fixeze elementele-cheie ale proiectului.
- Stabilirea surselor de documentare. Identificarea şi selectarea resurselor materiale, a bibliografiei complementare celei date de profesor. Documentarea se va face cu sau fără sprijinul profesorului. În această etapă, uneori este nevoie ca elevii să iasă din perimetrul şcolii pentru a căuta resurse materiale sau sprijin în comunitate. Aceste ocazii sunt valoroase pentru că atât elevii, cât şi profesorii au posibilitatea să stabilească relații de colaborare cu membrii comunității.
- Stabilirea formei pe care o va îmbrăca proiectul. Găsirea cât mai multor utilități acestuia.
- Stabilirea datelor când se va reuni grupul.
- Sugerarea unor modalități de prezentare.

6. Selectarea şi procesarea informațiilor

- Precizarea elementelor de conținut ale proiectului şi, în funcție de acestea, selectarea informațiilor.
- Organizarea materialului şi prezentarea acestuia spre consultare profesorului. Este momentul în care profesorul poate semnala erorile de conținut, de organizare a textului sau de acuratețe a limbajului.

7. Finisarea şi redactarea

Realizarea formei finale. Discuții în grup privind unitatea de concepție, grafica, editarea.

8. Prezentarea

9. Autoevaluarea şi evaluarea proiectului

Evaluarea proiectului se va realiza atât la nivel de produs, cât şi de proces. Criteriile de evaluare vor fi avansate de profesor, discutate şi stabilite împreună cu elevii, încă de la anunțarea temei.

Prezentarea proiectului

1. Denumirea proiectului: *Antologie de texte literare pentru clasa a VII-a.*
2. Scopul: editarea acestuia pentru a servi ca auxiliar didactic.
3. Participanți: o grupă de şapte elevi din clasa a VII-a.

4. Motivul pentru care se doreşte realizarea proiectului: eficientizarea activității la clasă, la ora de limba română, alegerea unor texte care să fie atractive pentru elevii de această vârstă.

5. Sprijin din partea grupurilor interesate: din partea conducerii şcolii, a unor edituri.

6. Stabilirea destinatarilor: cui se adresează: profesorilor şi elevilor.

7. Etapele de realizare (implementare a proiectului): o lună.

8. Participanții, cu sarcinile care revin fiecăruia.

9. Resurse folosite: autofințare, sponsorizări.

10. Evoluția pe etape a proiectului: prezentare scrisă/orală a procesului de realizare.

Barem de evaluare (autoevaluare) a unui proiect

I. **Evaluarea muncii**, a procesului se va face prin aplicarea unor fişe de auto- şi inter-evaluare a activității în grup. Membrii grupului primesc fişa de evaluare a proiectului şi îşi acordă note, motivându-le. Nota fiecărui elev reprezintă media dintre cele trei note primite de la colegii de grup. Se urmăreşte verificarea capacității de a se distanța de propria lucrare, de a avea permanent în vedere obiectivele propuse, de a evalua progresul făcut şi de a realiza rectificările necesare.

II. **Evaluarea produsului** se va face după o grilă de evaluare care va cuprinde diverse criterii, în funcție de tema şi obiectivele urmărite.

1. Aspectul estetic

Proiectul dovedeşte spirit inovativ şi imaginație în forma pe care o îmbracă, indiferent dacă proiectul se realizează clasic (format de carte) sau electronic. Prezentarea este atractivă. S-au folosit tehnici inedite de asamblare.

2. Conținutul:

- adecvarea textelor la cerințe;
- ilustrarea cu material informativ de natură extraliterară (imagini, reproduceri, ilustrații proprii, caracterul interdisciplinar etc.);
- utilizarea unor elemente auxiliare (întrebări, explicarea unor cuvinte).

3. Structura

Indiferent de forma de prezentare (clasică sau electronică), antologia va trebui să aibă structura unei cărți (coperte, pagină de titlu, pagini de gardă, cuprins, prefață, bibliografie).

III. **Evaluarea prezentării:** prezentarea se va realiza ținând cont de recomandările unei bune expuneri orale, a monologului informativ, iar în notare se vor urmări următoarele aspecte:

Enunț	**Calificativ**
Prezentarea este clară şi logică.	
Prezentarea este coerentă.	
Prezentatorii utilizează corect noțiunile/termenii vehiculați.	
Prezentarea este atractivă. S-au corelat adecvat elementele comunicării verbale cu cele ale comunicării nonverbale.	
Prezentarea este creativă.	
Prezentatorii s-au încadrat în timp.	

Prezentatorii au scos în evidență achizițiile pe care le-a facilitat munca în grup la proiect: pentru sine, pentru ceilalți.

Prezentatorii au subliniat utilitatea proiectului pentru viața elevilor.

Prezentarea are o concluzie clară şi invită la reflecție.

5.6.1. Descrierea unui proiect

Clasa a VIII-a

Unitatea de învățare: *Caracteristicile textului literar*

Tema: Redactarea unei antologii de texte literare pentru clasa a VIII-a

Obiectivele vizate au fost din sfera lui *a şti cum să faci*, şi anume: să utilizeze informațiile metatextuale obținute la clasă; să-şi perfecționeze capacitățile generale şi specifice de studiu individual; să-şi dezvolte abilitățile de lucru în echipă; să-şi dezvolte competența informațională (găsirea şi prelucrarea unor informații); să folosească elementele de paratext în orientarea lecturii.

Derularea procesului

I. Alegerea temei se realizează prin **dezbateri** la nivelul întregii clase; elevii argumentează/contraargumentează cu privire la temele propuse: *iubirea* – argumentul principal adus în favoarea acestei teme este că prezintă interes pentru elevi; la tema *micilor viețuitoare* s-a renunțat, deoarece s-a argumentat că este prea copilărească pentru elevii clasei a VIII-a. În final s-a optat pentru tema naturii, deoarece oferă o gamă mai largă de motive. Exercițiul democratic: minoritatea se supune majorității.

II. Analiza sarcinilor. Programarea etapelor de acțiune:

a) stabilirea grupului şi atribuirea rolurilor: moderatorul, scribul, administratorul, cronometrul, desenatorul, tehnicianul, culegătorii de texte, informatorii. Rolurile au caracter prioritar, nu exclusivist. Este faza în care sunt puternic solicitate inteligența intra- şi interpersonală. Prin folosirea reflecției, elevii trebuie să-şi cunoască posibilitățile, să le cunoască şi pe ale colegilor, pentru a-şi asuma sarcinile cele mai potrivite. În această etapă sunt vizate competențe superioare: analiza şi luarea de decizii.

b) punerea problemei: elevii trebuie să creeze un produs nou, realizat estetic, de utilitate, similar unei antologii, în condiții tehnice cât mai asemănătoare celor editate de instituții specializate. Procesele solicitate ale gândirii sunt identificarea problemelor, compararea, clasificarea, recunoaşterea şi analiza.

Analiza situației conduce la gruparea a două tipuri de probleme:

1. referitoare la conținut (criteriul de grupare a poeziilor, formatul cărții, respectarea structurii unei cărți: titlul, natura ilustrațiilor – reproduceri sau desene proprii, decupaje din diverse reviste – lipite sau trase la copiator etc.);

2. referitoare la condițiile tehnice. S-a ajuns la concluzia că trebuie extinsă căutarea de cărți şi în afara bibliotecii şcolii şi a fost delegat informatorul care va găsi alte surse: biblioteci din oraş, ale unor cunoştințe, adrese de internet etc. Se discută problemele editării: *Cine va bate la calculator? Cine are viteză mai mare la bătut? Ce materiale să se folosească pentru legare, asamblare?* Propunerea de editare la o unitate specializată nu s-a dovedit viabilă, din cauza prețurilor. Se învață prin eroare şi tatonare. Metode: rezolvarea de probleme; luarea de decizii.

III. Organizarea materialului

Este etapa creației prin transformări, reaşezări, recombinări şi a apariției unor noi probleme.

Multe dintre aceste probleme sunt din categoria „vieții reale", rezolvarea lor generând altele. Opțiunea pentru ilustrații naşte întrebări de tipul: *Tempera sau creion colorat? Ce ar avea un impact mai mare asupra publicului? Ce se potriveşte mai bine cu textul? Ce tip de culoare acceptă din punct de vedere tehnic hârtia? Unde putem găsi hârtie ieftină şi de calitate?* etc.

Materialul eterogen trebuie ordonat după criterii unificatoare. Titlurile capitolelor se transformă în metafore care să plasticizeze motivul care a stat la baza grupării. Este iarăşi etapa negocierii, precedată de o formă de brainstorming în echipă, sugerat de profesor. Apare şi faza conflictelor şi necesitatea de a le rezolva, de a negocia (unii renunță cu greu la părerile proprii). Se constată tendințe de refuz a şabloanelor; se încearcă asocieri inedite, se fac analogii. Titluri de capitole precum *Cele şapte furii*, *Furtună de petale* vădesc un proces imaginativ deosebit. Elevii interiorizează mesajul poeziilor, imaginile şi realizează propriile interpretări, care iau forma unor exprimări metaforice.

Metode: reflecția; rezolvare de probleme; lucrul cu manualul şi alte auxiliare.

IV. Finisarea produsului solicită acțiuni de combinare, recombinare, sinteză, luare a unor decizii. Antologia, având titlul *Corola de minuni a lumii*, posedă atributele unui produs original, cu următoarele calități ale unui produs creativ:

- produsul este formulat coerent şi inteligibil;
- dovedeşte noutate la nivel individual, de grup şi chiar social; formula găsită de elevi în dublarea cuprinsului cu unul metaforic al cărții, ca pe o hartă, dovedeşte, pe lângă puterea de schematizare, abstractizare şi originalitate;
- are la bază asocieri pertinente şi interesante între text şi imagine;
- este validat social, prin premierea sa la nivelul şcolii cu Premiul I;
- are posibile utilizări sociale, printre care enumerăm: editare în tiraj pentru iubitorii de poezie; folosirea textelor ca material pentru un proiect ecologic sau ca suport pentru comentare şi analiză stilistică la clasă.

V. Evaluarea proiectului s-a făcut conform obiectivelor anunțate la început. S-a evaluat, de asemenea, prezentarea proiectului.

Proiectul a permis evaluarea din perspectiva:

- produsului obținut;
- procesului derulat.

Ca tehnici s-au folosit: a. autoevaluarea; b. interevaluarea; c. evaluarea externă (de către un juriu).

Selectăm câteva dintre autoevaluările elevilor la întrebarea *Ce a câştigat elevul?*: *Am descoperit un poet interesant – Macedonski*. *Am descoperit că Andrei are o bibliotecă imensă*. *Am aflat unde poți trage la xerox mai ieftin*. *Am descoperit nume noi de pictori*. *Mi-a fost greu să-mi impun părerea*.

VI. Evaluarea calității muncii în grup

În tabel se va trece şi numele celui care îl completează şi care îşi va autoevalua calitatea muncii în grup, după următoarele criterii:

Se pot folosi grilele: total de acord, de acord, acord slab, dezacord sau calificative:

Fişă de inter- şi autoevaluare

Numele şi prenumele: Ionel Grădinaru

	Popescu M.	Ionescu Al.	Pătraşcu I.	Autoevaluare
Şi-a îndeplinit sarcina.				
A participat cu idei.				
A ascultat fără să întrerupă.				
A pus întrebări.				
Şi-a contrazis politicos colegii.				
A acceptat alte păreri.				
A folosit un limbaj variat şi politicos.				
S-a oferit să-şi ajute colegii în realizarea sarcinilor.				

Calificativul obținut va fi cel care predomină.

5.7. Portofoliul

Este o metodă de evaluare care oglindeşte atât evoluția elevilor, cât şi performanțele şi opțiunile acestora, având, în plus, şi un caracter motivant. Portofoliul este cea mai simplă formă de atragere a elevilor în actul învățării. „Este o însumare de instrumente de evaluare, sub raport cantitativ şi calitativ, realizat pe o durată mai mare de timp, de la semestru la an şcolar."[143] Prin intermediul acestuia, se pot evalua următoarele capacități:

- capacitatea de a observa, de a investiga, a analiza şi de a manevra informația;
- capacitatea de a raționa şi de a utiliza cunoştințe;
- capacitatea de a observa şi de a alege metodele de lucru;
- capacitatea de a raționa şi de a utiliza proceduri simple;
- capacitatea de a selecta, sintetiza şi de a organiza materialul;
- capacitatea de a sintetiza şi de a realiza un produs;
- capacitatea de a completa enunțuri de autoevaluare şi de a reflecta asupra modului de rezolvare a sarcinii, a originalității, a abordării. Este, de asemenea, o invitație la autocunoaştere, prin sesizarea, descoperirea intereselor, a punctelor sale tari şi slabe.

Portofoliul este „cartea de vizită a elevului". Ca instrument de evaluare este flexibil, complex şi integrator. Prezintă următoarele **avantaje**:

[143] Mihail Stan (coord.), *Ghid de evaluare. Limba şi literatura română*, Bucureşti, Editura Aramis, 2001.

- Susține individualizarea învățării, deoarece îi permite elevului să-şi valorizeze tipul de inteligență dominant şi să-şi planifice învățarea.
- Cuprinde rezultatele obținute prin celelalte metode şi tehnici (probe orale, scrise, observare sistematică, proiecte, autoevaluare).
- Familiarizează elevii cu tehnicile de muncă intelectuală.
- Scoate în relief preocupările pentru disciplina respectivă şi informează şi părinții.
- Urmăreşte progresul elevului de la un semestru la altul, de la un an şcolar la altul.
- Serveşte ca instrument de (auto)evaluare cu privire la procesele cognitive.

Tipuri de portofolii:

- portofolii tematice (cuprind teme corespunzătoare unei unități de învățare sau mai multora);
- portofolii de prezentare (cuprind selecții ale celor mai reprezentative/reuşite teme ale elevului);
- portofolii de progres (reflectă activitatea elevului pe o perioadă mai mare de timp).

Structura portofoliului de progres

1. Conținuturi obligatorii: teme: eseuri, compuneri libere, rezumate, texte argumentative, scheme, liste, texte funcționale etc., redactate de-a lungul semestrului şi refăcute (unde este cazul), conform recomandărilor profesorului; fişe cu algoritmi pentru realizarea de comentarii; teme, produse realizate în grup, lucrări de control, teste diverse; fişe de lectură; o prezentare a activităților extraşcolare ale elevului.

2. Conținuturi la alegerea elevului: orice piese pe care elevul le consideră reprezentative pentru evoluția sa la limba română: fişe bibliografice, ilustrații de carte, rebusuri, compuneri libere, scenarii, interviuri, afişe publicitare, recenzii, reclame etc.

3. Autoevaluarea, constând în completarea unor fişe de evaluare: fişa de autoevaluare a portofoliului; fişa de analiză a procesului de învățare; fişa de autoevaluare a comportamentului la ora de limba română.

5.7.1. Evaluarea şi autoevaluarea portofoliului

Evaluarea portofoliului se pregăteşte încă de la începutul semestrului, prin anunțarea obiectivelor învățării şi a structurii acestuia. Se poate negocia asupra produselor pe care trebuie să le conțină portofoliul (mulți profesori le reamintesc aproape zilnic elevilor să pună în portofoliu eşantioane relevante pentru munca depusă).

Redactarea portofoliului va fi facilitată de profesor prin:

- sprijinul pe care-l va acorda elevilor în selectarea conținuturilor esențiale pe care se bazează sarcinile de rezolvat pentru portofoliu;
- informarea privind tipurile de piese care vor fi incluse în portofoliu, atât cele având caracter obligatoriu, cât şi exemple, sugestii pentru conținuturile opționale.
- stabilirea din timp şi reamintirea periodică, eventual afişată în clasă a perioadei/datelor de evaluare a portofoliului;
- aducerea la cunoştința elevilor a criteriilor de evaluare a portofoliului.

Redactarea portofoliului se poate face sub forme diferite. La limba română credem că cea mai adecvată este cea care respectă structura unei cărți. Profesorul îi va sfătui pe

elevi ca portofoliul să respecte următoarele caracteristici: să aibă caracter unitar; organizarea materialului să se facă pe capitole; să respecte structura unei cărți (coperți originale şi expresive, sumar, pagini de gardă etc.).

Grilele şi fişele de evaluare solicită spiritul reflexiv, dezvoltându-l în acelaşi timp. Îl ajută pe elev să înțeleagă paşii parcurşi, să conştientizeze împlinirile, realizările şi neîmplinirile, punctele tari şi pe cele slabe şi să convertească eşecul în experiență.

Portofoliul poate constitui şi un prilej excelent de evaluare orală.

CRITERII DE EVALUARE A UNUI PORTOFOLIU

1. Evaluarea produsului va urmări: 50 p

- aspectul estetic (aspectul exterior; structurarea şi aranjarea materialului);
- integralitatea pieselor din conținutul obligatoriu;
- punctualitatea în predarea temelor pe fişă;
- calificativul dominant obținut la temele corectate;
- jurnalul de lectură (se va urmări atât aspectul calitativ, cât şi cel cantitativ).

2. Evaluarea procesului va urmări: 40p

- capacitatea de a redacta texte coerente, adecvate cerințelor;
- utilizarea unui material diversificat;
- nivelul simțului estetic şi al creativității dovedit în redactarea portofoliului;
- competențe de autocunoaştere;
- abilități de comunicare scrisă;
- abilități de organizare şi disciplinare;
- atitudine responsabilă față de disciplină.

3. Autoevaluarea portofoliului 10p

Competențe de autoevaluare

Fişa de analiză a procesului de învățare

Am înțeles cu uşurință...
A fost dificil să...
Cea mai uşoară temă a fost... pentru că...
Învăț mai uşor când...
Învăț cu dificultate când...
Îmi propun să...

Fişa de autoevaluare a portofoliului

1. Am efectuat integral şi la timp temele? da nu
2. Mi-am corectat greşelile? Mi-am refăcut temele greşite? da nu
3. Respectă portofoliul meu structura corespunzătoare (coperte, pagină de titlu, pagină de gardă, cuprins)? da nu
4. Urmărind calificativele şi notele obținute la lucrări şi teme, constați că:
   a) ai progresat; b) ai regresat; c) eşti constant.
5. Numeşte cea mai reuşită temă şi subiectele la care ai luat cele mai bune note.
6. Numeşte două elemente originale din portofoliul tău.
7. Ce reuşeşti să faci mai bine acum față de începutul anului sau al semestrului?

8. Consideri că ai dat dovadă de originalitate, imaginație în organizarea portofoliului? da nu
9. Mi-a plăcut să lucrez la redactarea acestuia?
10. Consider că portofoliul meu merită calificativul/nota X pentru că:

Hărțile conceptuale (**limbajul iconic**) reprezintă o metodă/un procedeu care se poate folosi şi pentru evaluarea achizițiilor/deprinderilor.

6. AUTOEVALUAREA

Cel care cunoaşte oamenii este înțelept; cel care se cunoaşte pe sine este luminat.
Lao Tse

În contextul în care, de-a lungul întregii sale existențe, omul este supus unor solicitări cu grade diferite de previzibilitate, este evident că el va reuşi să le facă față doar în măsura în care are formate abilități de autocunoaştere care să-i permită adaptarea la provocări şi anticiparea acestora.

În procesul acesta de formare a abilităților de autocunoaştere/reflecție, un rol important îi revine şcolii, care trebuie să pună constant elevul în situația de a se autoevalua. Exersarea acestei forme de evaluare îi va permite elevului, pe lângă o mai bună cunoaştere de sine, şi o înțelegere mai profundă a mecanismelor evaluării, despre care va descoperi că nu sunt chiar uşoare, ceea ce îl va determina să nu-l mai considere pe profesor un vânător al greşelilor sale, ci un partener al propriei dezvoltări, ceea ce sporeşte stima de sine şi motivația pentru învățare.

Formarea capacității de autoevaluare reprezintă un proces complex care presupune parcurgerea mai multor paşi:

1. **Autocorectarea şi corectarea reciprocă.**

Elevul trebuie să treacă prin cele două operații: măsurarea şi aprecierea. Prin corectarea reciprocă şi prin stabilirea baremului, se creează o legătură de empatie cu profesorul.

2. **Autonotarea şi notarea reciprocă:** măsurării şi aprecierii i se adaugă decizia.[144]

Este bine-venită autoevaluarea realizată în baza listei obiectivelor operaționale. La începutul lecției, elevii au fixat în caiete obiectivele operaționale prevăzute pentru ora respectivă. La sfârşitul ei se oferă 2-3 minute pentru a medita pe marginea fiecărui obiectiv, notând în dreptul acestuia gradul de performanță la care a ajuns. Ar putea utiliza simbolurile:

„–” — nu ştiu/nu reuşesc încă;
„±” — trebuie să revin;
„+” — mă voi descurca;
„!” — ştiu.

Experiența demonstrează că evaluarea formativă are două funcții: corectivă şi orientativă. Profesorul va căuta să aibă un feedback real, ca să-şi dea seama la timp dacă a ales bine şi în mod reuşit o anumită metodică/tehnică de lucru şi să recurgă la o remediere „în mers” a situației, în caz de necesitate.

[144] Ion-Ovidiu Pânişoară, *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, Iaşi, 2009, p. 265.

CAPITOLUL IV

MINIDICŢIONAR DE TERMENI UTILIZAŢI ÎN PROIECTAREA DIDACTICĂ

1. PROIECTAREA

Înainte de a călca pe un drum, trebuie să-l vezi cu ochii minții.
Kotarbinski

1.2. Rolul componentelor programei pentru orientarea activităţii profesorului

Reforma învățământului aduce ca noutate în materie de proiectare modelul curricular al proiectării pedagogice, care se caracterizează şi se deosebeşte de cel didacticist prin următoarele caracteristici:

- Este centrat pe competențe şi predarea de tip interactiv.
- Conținuturile, metodologia şi evaluarea sunt subordonate competențelor.
- Conținuturile sunt mixte: academice şi cu finalitate imediată în practica socială.
- Sunt utilizate toate formele de organizare a colectivului: frontal, în perechi, pe grupe.
- Clasa este dinamică, iar rolul profesorului se modifică din transmițător în îndrumător, moderator şi persoană resursă. Activitatea este evaluată prin feedback constructiv.
- Se adresează memoriei de tip creativ. Manualele sunt alternative (opționale).

În mod tradițional, prin proiectare pedagogică se înțelege programarea materiei de studiu pe unități de timp şi de activitate, a planului calendaristic, a sistemului de lecții, elaborarea planului de lecții etc. Astăzi, conceptul de proiectare este mai amplu, fiind exprimat şi caracterizat de alte concepte corelate, ca de pildă *design instrucțional*, prin care se înțelege procesul de anticipare a paşilor care urmează a fi parcurşi în realizarea activității didactice.

În funcție de reperul temporal, se disting două tipuri fundamentale de proiectare pedagogică:

- proiectarea globală (concretizată în planuri de învățământ şi programe şcolare);
- proiectarea eşalonată (proiectarea anuală, semestrială, pe unități de conținut, a unei singure lecții, a criteriilor de operaționalizare a obiectivelor generale).

Proiectarea activității didactice presupune parcurgerea mai multor etape.

1.2.1. Lectura personalizată a programei

Programa şcolară reprezintă instrumentul de la care se porneşte proiectarea didactică. Este un document reglator, deoarece stabileşte competențe pentru atingerea cărora vor fi alese de către profesor activitățile didactice, metodele, resursele (mijloacele de învățământ,

timpul disponibil) considerate optime. Fiecărei competențe generale îi sunt asociate competențe specifice. Atingerea acestora se realizează cu ajutorul conținuturilor asociate care pot avea caracter obligatoriu şi facultativ, ultimele ținând de latitudinea profesorului de a le aborda.

Lectura personalizată a programei, ca şi a manualelor şcolare se referă la dreptul, dar şi responsabilitatea cadrului didactic de a hotărî care sunt modalitățile optime de creştere a eficienței activităților instructiv-educative.

1.2.2. Proiectarea eşalonată (proiectarea anuală, semestrială, pe unităţi de conţinut)

În contextul noului curriculum, planificarea calendaristică este un document administrativ care asociază într-un mod personalizat elemente ale programei (competențe specifice şi conținuturi) cu alocarea timpului pe care profesorul îl consideră optim pe parcursul unui an şcolar.

În elaborarea planificărilor, se recomandă parcurgerea următoarelor etape:

1. Realizarea asocierilor dintre competențe şi conținuturi.
2. Împărțirea în unități de învățare.
3. Stabilirea succesiunii de parcurgere a unităților de învățare.
4. Alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare unitate de învățare, în concordanță cu obiectivele de referință şi conținuturile vizate.

Planificare anuală

Clasa a VI-a
An şcolar 2009-2010; prof. Marilena Pavelescu
Curriculum aplicat: T.C.

Semestrul	Unitatea de învățare	Nr. de ore	Săptămâna	Observații
Semestrul I	I. Comunicarea orală şi scrisă	10	**I, II, III (2 ore)**	
	II. Literatura, formă artistică a comunicării	10	**III (2 ore) IV, V, VI**	
	III. Creații populare epice în versuri	18		
	IV. Creații epice culte	14		
	V. Lucrarea semestrială	4		
	VI. Imagine şi descriere	16		
Semestrul al II-lea	I. Personajul – componentă esențială a operei epice	15		
	II. Descrierea în proză	11		
	III. Dialogul	9		
	IV. Poezia, sentimente şi emoții	10		
	V. Lucrare semestrială	3		
	VI. Realitate şi ficțiune în opera literară	12		
	VII. Structurarea textului scris şi a celui oral	8		

Planificare calendaristică

Clasa a VI-a

Anul şcolar 2009-2010; prof. Marilena Pavelescu

Curriculum aplicat: T.C.

Nr. ct.	Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi asociate	Nr. ore	Săpt.	Obs.
I.	COMUNICAREA ORALĂ ŞI SCRISĂ	1.4 Aplicarea principiilor ascultări active în manifestarea unui comportament comunicativ adecvat. 2.1 Înlănțuirea clară şi corectă a ideilor într-un monolog (narativ, descriptiv, informativ).	• Organizarea monologului informativ. Relatarea unor impresii din vacanță. • Organizarea dialogului. Formule specifice. Recomandarea unei cărți. • Testarea inițială. • Situația de comunicare. Componente. Clasificarea după canalul utilizat.	1 1 1 2	I, II	
		3.1 Diferențierea elementelor de ansamblu de cele de detaliu în cadrul textului citit. 2.4 Adaptarea vorbirii la situația concretă de dialog sau de monolog.	• Specificul comunicării scrise. Tipuri de texte. • Cartea, obiect cultural Structura cărții: cuprins. • **Evaluarea unității**.	2 1		
II.	LITERATURA, FORMĂ ARTISTICĂ A COMUNICĂRII	3.2 Identificarea modurilor de expunere într-un text epic şi a procedeelor de expresivitate artistică într-un text liric. 4.1 Redactarea textelor cu destinații diverse.	• Comunicarea non-artistică şi cea artistică. • Literatura populară cu caracter oral, anonim colectiv, sincretic. • Doina, specie a genului liric.	1 1 6		
III.	CREAȚII POPULARE EPICE ÎN VERSURI	1.2 Sesizarea sensului unităților lexicale noi în funcție de context. 4.3 Înlănțuirea corectă a frazelor în textul redactat, utilizând corect semnele ortografice şi de punctuație. 3.2 Identificarea modurilor de expunere într-un text epic şi a procedeelor de expresivitate artistică într-un text liric.	• Noțiuni de fonetică. • **Evaluarea unității**. • Opera epică *Toma Alimoş* – text-suport Lectură expresivă. Vocabular.	2 9 9		

Nr. ct.	Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi asociate	Nr. ore	Săpt.	Obs.
		3.3 Sesizarea valorii expresive a unităților lexicale în textele citite. 3.2 Identificarea modurilor de expunere într-un text epic şi a procedeelor de expresivitate artistică într-un text liric.	• Vocabularul. Actualizare.	8		
		3.3 Să sesizeze valoarea expresivă a unităților lexicale în textele citite.	• **Evaluarea**			
IV.	CREAȚII EPICE CULTE	4.3 Înlănțuirea corectă a frazelor în textul redactat, utilizând corect semnele ortografice/de punctuație.	• Opera epică. *D-l Goe*, de I.L. Caragiale – text-suport. • Dialogul – mijloc de caracterizare a personajelor. Semnele de punctuație: linia de dialog. Umorul.	4 2		
		4.4. Alcătuirea rezumatului unui text literar sau nonliterar. 3.4 Sesizarea organizării morfologice şi sintactice a textelor citite (nonliterare şi literare.	• Vorbirea directă şi indirectă. • Scrierea despre textul literar (rezumatul). • Verbul – categorii morfologice. Actualizare.	1 1 10		
V.	LUCRAREA SEMESTRIALĂ	3.4 Sesizarea organizării morfologice şi sintactice a textelor citite (nonliterare şi literare).	• Recapitulare. • Recapitulare.	4		
VI.	IMAGINE ŞI DESCRIERE	3.2 Identificarea modurilor de expunere într-un text epic şi a procedeelor de expresivitate artistică într-un text liric. 4.1 Redactarea textelor cu destinații diverse.	• Lucrarea semestrială. • Literatură şi istorie: *Scrisoarea III*, de Mihai Eminescu – text-suport. Lectură. Vocabular. • Valoarea expresivă a părților de vorbire.	4		

Nr. ct.	Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi asociate	Nr. ore	Săpt.	Obs.
		3.2 Identificarea modurilor de expunere într-un text epic şi a procedeelor de expresivitate artistică într-un text liric.	• Texte nonliterare*:* **anunțul, ştirea; scrisoarea.** • **Descrierea literară.** *Miezul iernii,* de Vasile Alecsandri. Atmosfera. Caracterul subiectiv. Figuri de stil şi imagini poetice. • Tipuri de descriere literară. **Pastelul**. Elemente de versificație. Semnele de punctuație: **punct şi virgulă**.	1 2 2		
		4.1 Redactarea textelor cu destinații diverse. 3.4 Sesizarea organizării morfologice şi sintactice a textelor citite (nonliterare şi literare).	• Scrierea imaginativă. Compunerea descriptivă. Substantivul.	1 5		
		4.3 Înlănțuirea corectă a frazelor în textul redactat, utilizând corect semnele ortografice şi de punctuație.	• *Vânt străin*, de Tudor Arghezi. **Antiteza**.	1		
		3.2 Identificarea modurilor de expunere într-un text epic şi a procedeelor de expresivitate artistică într-un text liric.	• **Evaluarea unității** • Discutarea lecturii suplimentare. • Prezentarea portofoliilor. • Prezentare de carte – lectură predictivă.	1 1 1		

Proiectarea secvențială (a unităților de învățare), mijloc de abordare integrată a domeniilor disciplinei

În contextul noului curriculum, conceptul central al proiectării didactice este demersul didactic personalizat, iar instrumentul acestuia este **unitatea de învățare**, o structură didactică deschisă şi flexibilă, care are următoarele caracteristici:

- implică profesorul în anticipări didactice pe termen mediu şi lung, cu răgaz pe ritmurile de învățare diferite ale elevilor;
- oferă o perspectivă de ansamblu, unitară tematic asupra lecțiilor;

- determină formarea la elevi a unui comportament specific, generat prin integrarea unor competențe generale;
- se desfăşoară în mod sistematic şi continuu pe o perioadă de timp;
- subordonează lecția ca element operațional;
- se finalizează prin evaluare.

O unitate de învățare va acoperi una sau mai multe ore de curs, iar alocarea timpului afectat se face prin planificare anuală.

Stabilirea temei are scopul de a identifica şi stimula:

- unificarea unor conținuturi, sub diverse competențe ale programei;
- integrarea unor teme, în cadrul mai multor arii curriculare;
- abordări ale conținuturilor sub profiluri intelectuale multiple şi contexte de învățare;
- evaluarea prin proiectele elevilor.

Temele au calitățile obiectivelor de transfer şi de exprimare (creativitate) evocate de către E. Eisner[145], şi anume:

- „nu descriu ce trebuie să învețe elevii, ci **situația educativă** în care trebuie să lucreze elevii şi prin care elevii sunt invitați să exploreze, să reflecteze" la probleme de rezolvat, sarcini de îndeplinit, produse de obținut;
- oferă elevilor ocazia „de a-şi dezvolta cunoştințele şi deprinderile, dar mai ales de a le imprima un semn personal";
- „prin ele, învățarea nu va urmări omogenitatea răspunsurilor, ci diversitatea lor";
- în evaluare, „pretind examinarea atentă a produselor, pentru a observa originalitatea şi semnificația lor".

Demersul didactic personalizat exprimă dreptul profesorului – ca şi al autorului de manual – de a lua propriile decizii asupra modului în care consideră că poate asigura calitatea procesului de învățământ. Profesorului îi revine responsabilitatea pentru realizarea unui parcurs şcolar individualizat, în raport cu cerințele şi condițiile concrete. Proiectarea unei unități/secvențe didactice presupune în primul rând stabilirea necesității temei propuse.

[145] V. de Landsheere şi G. de Landsheere, *Definirea obiectivelor educației*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979, p. 223, apud Otilia Păcurari, *op. cit.*

2. PLANIFICAREA DETALIATĂ A UNEI UNITĂŢI DE ÎNVĂŢARE

Şcoala „Mihai Viteazul”
Catedra de limba şi literatura română

Unitatea: I. Comunicarea orală şi scrisă
Clasa a VI-a B, an şcolar 2009-2010

Comunicarea orală şi scrisă

Clasa a VI-a B
Competențe specifice: 1.4; 2.1; 3.1; 3.4
Număr de ore: 8

Competențe specifice	Conținuturi	Data	Activități de învățare	**Resurse** Metode şi procedee Materiale şi forme de organizare a activității		Evaluare
1.4 Aplicarea principiilor ascultării active în manifestare a unui comportament comunicativ adecvat 2.1 Înlănțuirea clară şi corectă a ideilor într-un monolog (narativ, descriptiv, informativ)	**Comunicarea orală şi scrisă** Despre vacanță, la timpul trecut... Situația de comunicare Componente Clasificarea după canalul utilizat Comunicarea orală Monolog şi dialog Recomandarea unei cărți Ordonarea ideilor în comunicare Testarea inițială	1 1 1 1	*Nevoia de a comunica* Elevii definesc prin diverse părți de vorbire vacanța. Exerciții de reconstituire a componetelor unei situații de comunicare în care pot fi încadrate anumite replici: – prezentarea unui monolog informativ: cartea preferată, o întâmplare din vacanță etc.; – discuții pe marginea lecturii, exerciții de susținere a unor conversații pe diverse teme; – exprimarea unor opinii personale.	Margareta lexicală Metoda Sherlock Holmes Conversația Conversația	În grup Individual Manualul Fişe de lucru Lucrul în grup Frontal În perechi Scheme Grila de evaluare Test sumativ	Grila de evaluare a exprimării orale Minieseu Testarea inițială

Competenţe specifice	Conţinuturi	Data	Activităţi de învăţare	**Resurse** Metode şi procedee Materiale şi forme de organizare a activităţii		Evaluare
3.1 Diferenţierea elementelor de ansamblu de cele de detaliu în cadrul textului citit 3.4 Sesizarea organizării morfologice şi sintactice a textelor citite (nonliterare şi literare)	Specificul comunicării scrise Procesul scrierii Tipuri de texte Cartea – obiect cultural. Structura cărţii: cuprins, prefaţă, postfaţă, note Prezentarea unei cărţi Evaluarea unităţii		Exerciţii de construire a unor monologuri/dialoguri cu privire la modalitatea convenabilă pentru ascultare: scris sau oral? Exerciţii de identificare a componentelor unei cărţi Exerciţii intuitive de corelare a avantextului cu oferta de lectură a unei cărţi Ilustrarea, crearea unor coperţi	Bulgărele de zăpadă Dezbaterea Prezentarea componentelor unor cărţi Metoda cubului	Reflecţia Lucrul în perechi Scheme Postere Lucrul cu diverse materiale	Observarea sistematică Test sumativ

Proiectarea unei unităţi de învăţare, precum şi a unui scenariu didactic se poate constitui într-un sprijin deosebit al activităţii de instruire-învăţare, dacă:

- are în vedere concret grupul de copii/clasa reală căreia i se adresează;
- există o corelaţie între competenţe – activităţi de învăţare şi resurse;
- sunt specificate concret, nu la modul general, fişele, temele ce vor fi evaluate, materialele necesare. Îndeplinirea acestor condiţii nu presupune lipsă de flexibilitate, profesorul putând opera modificări pe parcurs.

2.1. Scenariul pedagogic

Scenariul didactic reprezintă transpunerea în practică a unui proiect pedagogic, un fel de anexă de realizare efectivă.

Termenul, cu reverberaţii din sfera cinematografiei, reprezintă o „descriere anticipată a felului în care va fi desfăşurată pas cu pas activitatea didactică, astfel încât obiectivele stabilite să fie îndeplinite cu succes”.[146] Scenariul pedagogic constituie un instrument de implementare în câmpul concret al acţiunii pedagogice a proiectului de activitate didactică.

[146] Ioan Jinga, Ion Negreţ-Dobridor, *Inspecţia şcolară şi design-ul instrucţional*, Editura Aramis, Bucureşti, 2004, p. 350.

Autorii citați operează distincția între plan de lecție și scenariu didactic. Opoziția esențială constă în faptul că scenariul are un caracter mult mai detaliat decât planul de lecție, ceea ce diminuează mult rolul hazardului în desfășurarea activității și, implicit, creșterea eficienței acesteia. Rostul ultim al scenariului este de a pregăti trecerea de la plan la realitate. Orice scenariu didactic trebuie să aibă în vedere următoarele imperative:

- să pornească de la o evaluare a activității anterioare, pentru a sesiza aspectele reușite și pe cele nereușite, în vederea ameliorării demersului didactic;
- să evalueze corect situația existentă de la care pornește: resursele psihologice ale elevilor, cele materiale, caracteristice mediului de instruire;
- să anticipeze eventualele riscuri, evenimente nedorite, să aibă rol proiectiv;
- să conceapă activitatea de instruire ca pe un act de creație, nu ca pe un șir de operații-șablon;
- să nu consemneze orice fel de amănunte, ci doar aspectele esențiale care privesc: conduita elevului; schimbările care sunt așteptate a se produce la elev; activitatea proprie, conștientă a elevului;
- elevul, nu profesorul trebuie să fie în centrul activității didactice!

Stabilirea structurii procesuale a activității didactice nu trebuie considerată un demers rigid, inflexibil, ci doar un algoritm procedural care corelează patru întrebări esențiale, în următoarea ordine:

1. Cu ce scop voi face? (Obiectivele educaționale)

Scopul lecției va fi stabilit în funcție de competențele disciplinei și ale sistemului de lecții în care se integrează secvența didactică: comunicarea/însușirea unor cunoștințe sau formarea unor deprinderi. Alegerea scopului didactic presupune, pe de o parte, analiza competențelor unității incluse în programa școlară, pe baza cărora se vor deduce obiectivele operaționale, iar pe de altă parte, raportarea acestora la finalitățile macrostructurale (ideal/scop pedagogic).[147] Nu trebuie să se confunde scopul cu obiectivele operaționale ale învățării, întrucât ultimele trebuie să descrie comportamentul elevului, în termenii unor comportamente observabile și măsurabile. Formularea *transmiterea informațiilor despre textul narativ* se referă la comportamentul profesorului, nu al elevului. Formularea corectă:

Scopul: dezvoltarea capacității de exprimare orală.

Obiectiv operațional: să utilizeze, într-un dialog, formule de inițiere, adaptate destinatarului.

2. Cu ce voi face? (Resursele educaționale)

Există trei mari tipuri de resurse educaționale:

a. conținuturile învățării (informații, exerciții, probleme etc.);

b. capacitățile de învățare (psihologia celui care învață, interesul, aptitudinile);

c. condițiile materiale (timp, spațiu, materiale).

Timpul este o variantă care trebuie luată în calcul, deoarece este același pentru toți, dar nu toți elevii au același ritm de învățare, deci au nevoi de timp diferite. Este recomandat

[147] Sorin Cristea, *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera Educațional, Chișinău, 2002, p. 333.

ca profesorul să nu piardă din vedere existența unor diferențe de ritm de lucru şi să-şi pregătească exerciții, sarcini în plus pentru elevii cu ritm mai rapid. Obiectivele operaționale vor fi formulate în termeni de comportamente ale educatului, nu ale educatorului. Interesează ceea ce va face elevul, nu profesorul. Resursele se vor adapta la obiective, nu invers!

În această etapă, profesorul va reflecta pe marginea unor întrebări ce se referă la selectarea şi delimitarea conținuturilor/resurselor psihologice şi materiale ale învățării:

- De ce este valoroasă pentru elevi această temă?
- Cum se leagă tema de experiența lor personală şi de interesele lor?
- Ce vor fi capabili să facă elevii în timp scurt, prin învățarea temei?
- Ce le va permite elevilor să facă sau să înțeleagă în viitor?
- Ce ocazii de reflecție le oferă elevilor această temă?
- Cum îi va pregăti pe elevi, pentru a afla mai mult şi a înțelege mai bine această disciplină?
- Ce procese de gândire, strategii de învățare şi procese de grup aşteptăm să observăm la elevi?
- Care este specificul grupului de elevi pentru care proiectez evaluarea?

3. Cum voi face? (Strategii educaționale)

- Cum poate fi folosită tema pentru a dezvolta abilitățile de comunicare, analiză şi investigație, care să poată fi folosite pentru alte teme?
- Ce corelații intra- şi interdisciplinare se pot realiza?
- Cum poate fi ales sau aranjat conținutul temei, pentru a stimula o gamă largă de răspunsuri personale?
- Care sunt câteva dintre problemele importante interpretabile sau care pot invita elevii la exprimarea punctului de vedere propriu?

4. Cum voi şti dacă ceea ce trebuia făcut s-a realizat? (Metodologii de evaluare)

- Pentru ce tipuri de evaluare optez, în ce scop şi când?
- Cum voi proceda, astfel încât evaluarea să fie validă?
- Cum voi folosi datele pentru a asigura progresul fiecărui elev?
- Care vor fi strategiile de autoevaluare folosite de elev?
- Ce pot realiza elevii pentru a demonstra că au atins obiectivele?

În stabilirea probelor de evaluare se porneşte de la obiectivele operaționale. Acestea se materializează în serii de întrebări adresate în cadrul verificării orale, în probe scrise/practice, în teste de cunoştințe etc., prin care se stabileşte gradul de însuşire al cunoştințelor şi de formare a abilităților intelectuale şi practice. Permanent trebuie asigurată corelația: **obiectiv operațional 1 – conținut/sarcină de învățare 1 – obiectiv de evaluare/item 1.**

Observație! Unui obiectiv operațional îi pot fi asociate mai multe sarcini de învățare.

2.2. Strategia didactică

Strategia instruirii este o operație prin care se iau decizii privind proiectarea, organizarea şi realizarea într-o manieră personalizată a unei suite de situații de învățare.

În literatura română de specialitate, strategia didactică este prezentată ca rezultat al unei combinații specifice dintre **metode, mijloace de învățământ şi forme de organizare a elevilor**.

Ioan Jinga menționează că termenul prezintă, în literatura de specialitate, o serie de accepțiuni. Autorul citat optează pentru definirea acestuia ca fiind sarcina de învățare dată elevilor spre realizare, prin acțiune, obiectivul operațional şi sarcina de învățare în care elevul trebuie pus.

Strategiile didactice trebuie să fie astfel concepute, încât să permită învățarea conținuturilor esențiale în clasă.

Criteriile în funcție de care se stabileşte o strategie didactică sunt:

- concepția pedagogică generală proprie epocii respective, căreia i se adaugă şi cea personală a profesorului, pe care şi-a format-o în cursul anilor de experiență la catedră; cea actuală solicită folosirea unor strategii care să asigure un grad ridicat de activizare a elevilor;
- obiectivele instructiv-educative (cu cât strategia este mai focalizată pe obiective, cu atât va fi mai eficientă);
- natura conținutului (teoretică/pragmatică/practică) face necesare operații de selectare, prelucrare, adecvare, accesibilizare a conținutului;
- tipul de experiență de învățare propusă elevilor (pentru organizarea fiecărui tip de experiență, trebuie asigurate o serie de condiții specifice, care vor favoriza producerea învățării dorite, de natură activă);
- caracteristicile psihofizice ale elevilor (nivelul de dezvoltare, ritmul învățării, gradul de motivare, stilul de învățare predominant, mărimea grupului);
- relația profesor–elev;
- principiile didactice;
- dotarea didactico-materială a şcolii (caracteristicile spațiului şcolar, materialele şi mijloacele didactice existente, oportunitățile oferite de mediul natural înconjurător sunt factori de care trebuie să ținem seama în alegerea unei strategii);
- timpul şcolar disponibil (încadrarea optimă în timp este una dintre condițiile unei strategii eficiente).

Tipuri de strategii didactice

În funcție de particularitățile evolutive ale gândirii elevilor, se disting:

- strategii inductive (conduc elevii de la analiza unor fapte concrete la elaborarea unor noțiuni noi, de la particular la general, de la efecte la cauze etc.);
- strategii deductive (conduc elevii de la definiții şi noțiuni la exemple concrete, de la general la particular);
- strategii analogice (bazate pe modelare, pe reconstituirea unor copii cât mai fidele ale unor obiecte sau evenimente ale unei realități care nu este cunoscută direct);
- strategii mixte (apărute prin combinarea celorlalte tipuri).

După gradul de dirijare sau nedirijare a învățării, strategiile didactice pot fi:

- strategii algoritmice (prescriu pas cu pas comportamentele elevilor şi ale profesorilor;
- strategii semialgoritmice (învățarea este semiindependentă, alternând momentele desfăşurate sub conducerea profesorului cu învățarea independentă);
- strategii nealgoritmice (nu prescriu dinainte desfăşurarea procesului de predare-învățare, ci solicită creativitatea, munca independentă a elevilor, abordarea euristică a materialului de parcurs).

Stăpânirea unei game largi de strategii didactice şi aplicarea adecvată a acestora condiționează eficiența activității oricărui profesor.

2.2.1. Strategii didactice centrate pe elev

Un învățământ autentic democratic trebuie să ofere oportunități egale de învățare pentru toți elevii. Pentru realizarea acestui deziderat în activitatea de proiectare şi de realizare a unor sarcini de învățare, profesorul va urmări:

- să ofere tuturor elevilor o cantitate egală de atenție, încurajare şi considerație;
- să utilizeze criterii comune în evaluare şi să creeze aşteptări egale pentru fete şi băieți în ceea ce priveşte succesul activității de învățare;
- să aleagă metodele didactice care iau în considerare aptitudinile, nevoile, interesele individuale şi genul elevilor.

Centrarea pe elev presupune desfăşurarea unei instruiri diferențiate în funcție de nevoile, stilurile de învățare şi experiența elevilor. O astfel de instruire se va axa pe creşterea activității independente, pe asumarea responsabilității unui comportament de învățare conştient din partea elevului şi pe satisfacerea intereselor intelectuale ale acestuia. Elevul este dependent de profesor în încercarea de a descifra înțelesul lecției, iar înțelegerea este determinată de capacitatea profesorului de a „traduce“ clar, accesibil, progresiv cunoştințele, de a forma un repertoriu comun necesar unei adevărate comunicări. Pentru a fi receptat, demersul discursiv al profesorului trebuie să conțină atât date, fapte, observații, experiențe din viața cotidiană, cât şi explicațiile, interpretările, argumentele care să permită elevului să distingă între faptul brut şi cel ştiințific.

Diferențierea instruirii se poate realiza la niveluri diferite: al conținutului; al procesului şi al produsului. Poate îmbrăca următoarele forme:

- diferențiere după gradul de dificultate al sarcinilor cerute;
- diferențierea cantitativă a sarcinilor (sarcină comună, volum diferit: 10 exerciții pentru elevii foarte buni, 5 pentru cei buni şi 2 pentru elevii slabi);
- diferențiere după timpul alocat şi sprijinul primit.[148]

3. INTELIGENŢELE MULTIPLE

Adesea profesorii se miră de ce unii elevi au înțeles cunoştințele predate, iar alții nu, şi încearcă să elucideze simplu problema, atribuindu-le celor din urmă un nivel de

[148] Ion-Ovidiu Pânişoară, *op. cit.*, p. 262.

inteligență scăzut. Dar câți dintre ei își pun întrebarea *Ce este inteligența*? Că acest concept este greu de definit o dovedeşte numărul mare de definiții. De obicei, pentru profesor, inteligența înseamnă: cunoaştere, rațiune şi logică, adică dovedirea unor capacități logico-matematice şi lingvistice.

Studii recente au arătat, pe baze neurobiologice certe, că inteligența nu este sinonimă cu ceea ce credeau profesorii că este, ci reprezintă capacitatea de a rezolva probleme sau sarcini aplicative, prin folosirea unui set de valori diferite după domeniu, după formarea culturală a individului, după valorile sale biologice şi sociale.[149]

Howard Gardner[150] constată modalitățile diferite de manifestare a inteligenței la nivelul indivizilor, în funcție de domeniile în care are loc cunoaşterea şi de particularitățile lor în orientare spre acestea. Aşa se explică de ce elevul nu a înțeles nimic din explicațiile, perfect pertinente în viziunea emițătorului, despre cum să ajungi într-un anumit loc, dar a înțeles imediat când i s-a construit un desen sau i s-a prezentat o hartă.

Gardner vorbeşte despre următoarele tipuri de inteligență:

1. Inteligența lingvistică este vizibilă la persoanele cărora le plac lecturile, discuțiile în grupuri de orice mărime, care învață cu plăcere şi uşurință limbi străine, creează cu uşurință povestiri, rime, jocuri încrucişate. Când profesorul se adresează unor elevi cu acest tip de inteligență dominant, el va putea folosi fişe de lucru, jocul de roluri, lucrul cu dicționare, cuvinte încrucişate, jocurile de cuvinte, lectura individuală, procesul literar, dezbaterea, exerciții de alcătuire a unor rime, a diverselor texte sau discutarea originii unor cuvinte etc.

Elevilor de acest tip li se pot propune exerciții ludice: jocul hazardului, jocul rimelor pornind de la numele lor, aleatorii, ca joc sau corelate cu informații semantice, când obiectivele vizează formarea capacității de autocunoaştere sau intercunoaştere, de exemplu *Dragoş–Cocoş* (predarea metaforei).

Li se poate cere să creeze poveşti, povestiri, pornind de la desene, de la o melodie, să alcătuiască benzi desenate, să alcătuiască şi să decripteze coduri, să citească biografiile unor oameni celebri, să creeze un test, întrebări. Prin intermediul acestor tipuri de sarcini se poate urmări nu doar valorificarea inteligenței dominante, ci şi dezvoltarea acestui tip de inteligență la cei cu altă dominantă.

2. Inteligența logico-matematică asigură rezolvarea problemelor de matematică, a jocurilor logice, înțelegerea şi realizarea unor demonstrații ştiințifice, clasificări, cuantificări şi calcule. Prin intermediul acestui tip de inteligență, oamenii analizează cauzele şi consecințele unui fenomen, ale unei acțiuni, pot recunoaşte tehnicile. Pentru valorificarea şi dezvoltarea acestei inteligențe, sunt necesare activități şi sarcini de tipul: stabilirea unui plan pentru un proiect, solicitarea unor predicții, analiza datelor şi ierarhizarea lor, folosirea analogiei, crearea unui manual, construirea unor axe temporale, stabilirea numărului de recurențe ale unui cuvânt sau ale unei categorii gramaticale într-un text, stabilirea de

[149] Elena Joița, *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*, Editura Polirom, Iaşi, 2002, p. 192.

[150] Howard Gardner, *Inteligențe multiple. Noi orizonturi pentru teorie şi practică*, Editura Sigma, Bucureşti, 2007.

legături între diverse lecții, conținuturi, clasificarea unor opere, a unor clase morfologice, tehnici precum Sherlock Holmes, procesul literar etc.

3. Inteligența vizual-spațială are în vedere exerciții de gândire vizuală prin folosirea culorilor, recunoaşterea cu uşurință a figurilor geometrice, a dimensiunilor, relatarea unor povestiri în imagini, realizarea unor colaje, hărți, diagrame, grafice, filme şi fotografii. Pentru valorificarea şi dezvoltarea acestui tip de inteligență, sunt recomandate sarcini de tipul: stabilirea decorurilor şi a costumelor pentru o scenetă sau o piesă de teatru; corelarea unor evenimente, a unor personaje cu un cod al culorilor, construirea unor descrieri din perspective diferite (elevilor li se cere, după ce au descris un obiect din clasă sau văzut pe fereastră, să-şi schimbe locul în clasă), ilustrarea unor cărți, construirea unor labirinturi în care să introducă personaje din texte citite.

Aceşti elevi învață cu uşurință, apelând la organizatorii grafici, la fotografii şi imagini.

Adresându-li-se prin intermediul acestora, profesorul va avea mai multe şanse de a se face înțeles şi de a-i ajuta să memoreze.

Sarcini precum *Imaginați-vă că ați intrat efectiv în pictura X şi povestiți ce se întâmplă* le dezvoltă vocabularul şi-i motivează.

4. Inteligența chinestezică cultivă mişcarea creativă, prin mimă, dramatizare, folosirea limbajului corporal, exerciții de relaxare fizică. Se pot da sarcini precum: *Imaginați un dans pentru a comunica mesajul poeziei. Reconstituiți mişcările, gesturile personajului semnificative pentru caracterizarea lui, pentru relația dintre personaje, categoria socială din care face parte* etc. Elevii cu acest tip de inteligență dominant pot fi solicitați să pună în scenă un concept, o atitudine, să fabrice un joc etc.

5. Inteligența muzicală pune accent pe folosirea muzicii de fond, pe analiza ei, murmurarea, crearea de melodii sau legarea acestora de concepte. Se pot da sarcini de tipul: *Pune pe o melodie (hip-hop, rock, reggae, baladă etc.) regulile acordului, formele pronumelui X; asociază texte cu melodii, creează un colaj muzical pe diverse teme, transformă o piesă de teatru într-o operă muzicală, învață ortogramele X,Y pe muzică* etc.

6. Inteligența interpersonală permite cunoaşterea şi înțelegerea diversității temperamentale, sesizarea motivelor, intențiilor şi a emoțiilor pe care le încearcă ceilalți.

Este responsabilă de cooperarea în grup şi implicarea în viața comunității. Oamenii cu o astfel de inteligență dominantă sunt toleranți, empatici şi cooperativi. Această inteligență poate fi stimulată şi dezvoltată prin sarcini de tipul: *Predă colegilor lecția, Găseşte* n *soluții prin care conflictul ar fi putut fi evitat*, *Redactează un proiect de grup pe tema X*. Metodele şi tehnicile care se potrivesc foarte bine sunt: simulările, brainstormingul în grup, proiectul de grup, interevaluarea, reflecții pe marginea culturii altor popoare: tehnica turul galeriei, comunicarea pe internet (forumurile, *blog*-urile) etc.

7. Inteligența intrapersonală permite anticiparea corectă a comportamentului, a reacției proprii. Persoanele cu o astfel de inteligență sunt de regulă solitare, reflexive, cu bune competențe în autoevaluare. Perceperea textelor literare se face prin reprezentarea mai degrabă în imagini a propriilor sentimente. Pentru dezvoltarea acestui tip de inteligență, se pot folosi sarcini precum redactarea unui jurnal, instruirea programată, activități de autoevaluare, să coreleze faptele unui personaj cu propriul sistem de valori etc.

8. Inteligența naturalistă permite o percepere senzorială a fenomenelor naturii; persoanele cu o astfel de inteligență dominantă sesizează cele mai mici detalii şi caută explicații, au o mare capacitate de a observa. Sunt interesate de grădinărit, întocmesc colecții, se implică în probleme legate de mediu, de apărare a animalelor etc.

9. Inteligența existențială oferă capacitatea de a pune întrebări existențiale asupra sensului vieții şi al morții, asupra ierarhiei valorilor, de a reflecta asupra unor teme de credințe, religie, filozofie, artă etc.

Valorificarea inteligențelor multiple facilitează abordarea interdisciplinară a unor teme, prin organizarea de grupe de elevi cu dominantă cognitivă diferită sau abordarea intradisciplinară prin diferite coduri de reprezentare. De asemenea, se poate folosi ca modalitate de trezire a interesului față de actul învățării.

Abordarea conținuturilor, a conceptelor, ținând cont de existența mai multor tipuri de inteligență, se justifică astfel:

- învățarea temeinică se va realiza în măsura în care strategiile folosite vor fi în concordanță cu tipul de inteligență dominant al elevilor;
- transmiterea informațiilor pe mai multe canale sporeşte şansele ca mesajele să fie înțelese şi reținute; reținem 20 % din ce citim, 30 % din ce auzim, 40 % din ce vedem, 50 % din ce spunem, 60 % din ce facem şi 90 % din ce vedem, auzim, spunem şi facem în acelaşi timp;
- permite conştientizarea inteligențelor tari şi slabe pe care elevii le posedă;
- oferă prilejul de a exersa tipuri de inteligență şi modalități de comunicare diferite, ceea ce creează un cadru stimulativ, plăcut şi motivant al învățării;
- favorizează dezvoltarea inteligenței intra- şi interpersonale (autocunoaşterea şi interesul pentru cunoaşterea celorlalți);
- contribuie la formarea unor atitudini etice, precum toleranța şi respectul reciproc, depăşirea stereotipiilor, deoarece elevii sesizează complementaritatea tipurilor de inteligență.

O activitate diferențiată trebuie să pornească de la premisa că într-un colectiv pot exista mai multe tipuri de inteligențe predominante. De aceea, profesorul, în proiectarea lecției, va trebui să-şi pună o serie de întrebări precum:

- Cum pot să folosesc cuvântul scris sau vorbit la oră?
- Cum pot să includ calcule, gândirea critică, clasificări în cadrul lecției?
- Cum pot să folosesc culorile, graficele, organizatorii grafici, desenul în diferite momente ale lecției?
- Când pot să folosesc ritmuri diverse, sunete specifice din mediul înconjurător, muzica?
- Ce moment al lecției ar fi potrivit pentru un exercițiu bazat pe mişcare, dramatizare?
- Când este important să utilizez timpul şi spațiul de învățare în mod individual?
- Când folosesc lucrul în perechi şi grupuri mici şi care sunt criteriile pe baza cărora alcătuiesc grupurile?
- Când pot să utilizez tipare, clasificări şi diverse asociații cu mediul înconjurător, cu viața de fiecare zi?

3.1. Aplicaţie pentru o lecţie de receptare a unui text

Poate fi adaptată pentru elevii de gimnaziu sau pentru cei de liceu.

Obiectiv operațional: prezentarea sumară a personajelor şi a relațiilor dintre ele, din schița *Vizită...*, de I.L. Caragiale.

Sarcinile de lucru vor fi scrise pe tablă sau pe un poster, iar elevii îşi vor alege sarcina şi se vor grupa în funcție de preferințe. Profesorul le va preciza că toate sarcinile trebuie rezolvate, de aceea, în cazul în care anumite sarcini nu sunt alese de la început, ele vor fi negociate de grupuri, astfel încât fiecare cerință să fie abordată de un grup de elevi. Pot fi date mai multe sarcini, din care elevii să-şi aleagă una (din aceeaşi grupă).

1. Pentru inteligența lingvistică

Repovestiți întâmplarea prezentată, identificând cuvintele şi expresiile-cheie prin care sunt marcate momentele acțiunii. Realizați o statistică a formulelor de politețe pe care le folosesc personajele în discuțiile dintre ele. Acolo unde lipsesc, marcați cu zero. Realizați o statistică a propozițiilor interogative. Stabiliți care dintre personaje deține recordul. Cum comentați? Redactați un scenariu pornind de la schița dată. Redactați o listă cu cele mai multe titluri posibile etc. Organizați un proces literar. Redactați pledoarii în calitate de avocat/judecător. Imaginați-vă o întâlnire cu personajul. Alcătuiți un rebus, pornind de la trăsăturile personajului. Găsiți sinonime neologice pentru adjectivele/substantivele prin care l-ați caracterizat pe Ionel.

2. Pentru inteligența logico-matematică

Analizați cauzele care au determinat comportamentul personajului. Identificați şi prezentați grafic raportul dintre cauze şi efecte. Găsiți exemple în care aceleaşi cauze produc efecte diferite sau aceleaşi efecte sunt provocate de cauze diferite. Gândiți-vă la o figură geometrică sau la o formulă matematică prin care să sugerați conținutul textului. Analizați distribuția replicilor din punct de vedere numeric şi comentați rezultatul. Realizați un grafic care să marcheze intervențiile celorlalte personaje referitoare la Ionel. Completați rebusul.

3. Pentru inteligența corporal-chinestezică

Interpretați, doar prin mişcare şi mimă, rolul lui Ionel. Redactați scenografia unei piese, descrieți modalitățile prin care ați putea construi decorul, stabiliți ce efecte scenice s-ar putea realiza în dramatizarea schiței. Imaginați-vă strângerea de mână a lui Ionel devenit mare şi descrieți starea pe care v-a produs-o. Reconstruiți, după indicațiile din text, apartamentul doamnei Popescu. Imaginați-vă că sunteți naratorul şi ați ajuns acasă. Ce reacție/senzație ați avut când ați descoperit de ce ieşise Ionel cu chiseaua în vestibul?

4. Pentru inteligența naturalistă

Găsiți un echivalent, în lumea plantelor sau a animalelor, pentru fiecare dintre personaje. Imaginați-vă cum s-ar comporta Ionel în natură. Păstrați-i temperamentul, dar conferiți-i o altă identitate socială: fiul unui fermier care trăieşte într-o zonă izolată. Descrieți o zi din viața lui.

5. Pentru inteligența muzicală

Alegeți trei acțiuni semnificative pentru fiecare dintre personaje şi asociați-le câte o melodie sau un stil de muzică. Comentați alegerea tobei şi a trâmbiței ca instrumente muzicale folosite de personaj. Asociați povestea citită cu o melodie cunoscută de voi sau

inventați una. Folosindu-vă de o melodie cunoscută/inventată de voi sau în ritmul muzicii preferate, prezentați o acțiune semnificativă pentru caracterizarea personajului.

6. Pentru inteligența vizual-spațială

Realizați un desen sugestiv pentru caracterizarea personajului. Realizați caricatura unui personaj și apoi explicați-le colegilor ce ați urmărit prin deformările operate.

7. Pentru inteligența interpersonală

Împărtășiți-vă ideile și sentimentele față de povestea citită. Imaginați-vă că sunteți unul dintre personaje. Alcătuiți o listă în care să prezentați acele comportamente (verbale sau nonverbale) ale personajelor care conduc la stimularea sau blocarea comunicării.

8. Pentru inteligența intrapersonală

Reflectați la ce anume vă spune vouă personal acest text (vă amintește de ceva sau de cineva, v-a făcut să vă gândiți cum ați fi reacționat voi într-o situație similară etc.). Redactați un eseu sau un jurnal, în care să descrieți acele situații în care comportamentul vostru a semănat cu cel al lui Ionel sau momentul când ați fost puși în situații asemănătoare, dar v-ați comportat diferit. Raportându-vă la Ionel Popescu, completați tabelul de mai jos cu referiri concrete.

	Comune cu personajul	Opuse față de cele ale personajului	Diferite de cele ale personajului
Valori			
Interese			
Slăbiciuni			
Puncte tari			

După rezolvarea sarcinilor, fiecare grupă își va prezenta produsele. Se vor discuta rezultatele și se poate întocmi un tabel sau un ciorchine pe baza acestora, ca punct de plecare pentru caracterizarea din ora viitoare.

În cadrul primei lecții în care sunt prezentate sarcini de acest tip, li se va propune elevilor un exercițiu de reflecție asupra activității, constând în completarea următoarei fișe:

1. V-ați simțit confortabil cu sarcina pe care ați primit-o? Explicați.
2. În câte feluri se poate comunica despre un text, un mesaj artistic, o situație de viață?
3. Credeți că trebuie încurajate, în școală, modalitățile diferite de comunicare pe care le avem la îndemână? De ce da? De ce nu?
4. Dacă ar fi să alegeți altă sarcină decât cea pe care ați avut-o, pe care credeți că ați rezolva-o cel mai ușor și cu plăcere? Motivați-vă opțiunea.

3.2. Aplicaţie pentru redactare de text

Obiectiv operațional: redactarea unui scurt jurnal de călătorie (într-o țară străină), în care să insereze o întâmplare.

Culegerea materialului se va realiza pe grupe, constituindu-se astfel o bancă de date pe care o poate dezvolta și prelua fiecare.

Sarcina are puternice trimiteri interdisciplinare şi interculturale, solicitându-le elevilor cunoştinţe de geografie, biologie, cultură, religie, artă, interculturalitate, deprinderi de consultare a unor reviste, a internetului etc.

Elevii vor primi o fişă de lucru, care se va constitui şi în fişă de evaluare.

Fişă de lucru

Structura compunerii:

- structura în buclă; început marcat prin plecare, finalul prin revenire în punctul de plecare;
- descrieri concrete; resurse, natură (faună şi floră), oraşe, arhitectură, alte elemente culturale;
- inserarea unor secvenţe-tip: transport aerian, maritim/terestru cu trenul etc.;
- inserarea unei scurte naraţiuni;
- inserarea unui dialog cu un autohton (surprinderea particularităţilor vestimentare/gestuale, tipice pentru naţiunea lui);
- includerea unor reflecţii cu privire la diferenţele/asemănările dintre modurile de viaţă (se pot face atât de-a lungul textului, cât mai ales în final, moment în care trebuie să apară ideea că o călătorie înseamnă dezvoltare personală, cunoaştere;
- jurnalul poate insera, de asemenea, imagini, fotografii.

Obiectiv: redactarea autoportretului.

O sarcină, cum este construirea unui autoportret, poate fi pregătită prin activităţi de diverse tipuri: ilustrarea evenimentelor, a etapelor prin dans, prin muzică, verbal, ca pe o călătorie labirintică.

3.3. Aplicaţie pentru o lecţie de gramatică

Obiectiv operaţional: să disocieze, în cazul verbului *a fi*, valoarea copulativă de cea predicativă.

În predarea şi fixarea conceptului de valoare copulativă, predicativă a verbului *a fi* (clasa a V-a), se pot folosi sarcini de lucru care să implice mai multe stiluri cognitive, inteligenţe dominante.

Inteligenţa verbală. Elevilor li se va oferi testul sinonimelor sau li se va cere să alcătuiască o proză ritmată, în care să apară exemple de verbe copulative şi predicative, cu specificarea caracteristicilor esenţiale fiecărei valori:

a. Verbul *a fi* este predicativ atunci când se poate înlocui cu unul dintre verbele: *a exista, a se afla, a data, a se întâmpla, a-şi avea originea, a proveni, a costa* (adică printr-un verb având un înţeles precis, întotdeauna predicativ).

b. Verbul *a fi* este copulativ atunci când poate fi înlocuit cu unul din verbele *a deveni*, *a însemna*, *a părea*.

Inteligenţa vizual-spaţială va fi stimulată dacă va fi redactată o schemă, eventual folosindu-se culori, animaţie:

subiect + verbul *a fi* (predicativ) + unde?, când?

Observație! După însușirea situațiilor reprezentative, se vor da şi exemple de structuri cu *a fi* impersonal:

subiect + verbul *a fi* (copulativ) + ceva, cineva, cumva

Observație! Elevilor li se atrage atenția că prezența unui cuvânt precum *ceva*, *cineva*, *cumva*, însoțind verbul *a fi* îi determină calitatea de verb copulativ, chiar dacă mai apare şi un cuvânt de tipul *unde*, *când*.

Inteligența logico-matematică va fi stimulată prin sarcini de tipul rezolvării de probleme.

Grupați verbele *a fi* din enunțurile date, urmărind existența unor elemente de organizare comune şi/sau sesizând sensul cuvintelor din vecinătățile lui:

El a fost sâmbătă pe la mine. Soarele era palid. Prietenul meu este Andrei. Casa este acolo de când m-am născut eu. Întâlnirea va fi mâine. Cântecul era frumos. Băiatul este la joacă. Oamenii erau pe-afară. Ce a fost aseară la petrecere?

Inteligența muzicală/ritmică va fi stimulată prin sarcini de tipul:

Rostiți caracteristicile verbului *a fi* cu valoare predicativă pe o linie melodică rapidă (deoarece îşi este suficient, formează **singur** un predicat), iar pe cele ale verbului *a fi* cu valoare copulativă, pe o melodie mai lentă, deoarece atrage după sine şi numele predicativ, întrucât nu poate forma singur predicatul; compuneți pentru fiecare valoare o melodie după criterii alese de voi etc.

Inteligența naturalistă va fi stimulată prin sarcini de tipul:

Reprezentați grafic sau asociați fiecare valoare a verbului *a fi* sub forma a două tipuri de frunze/flori/alte elemente din natură, încercând să realizați corelații.

Inteligența chinestezică va fi stimulată prin sarcini de tipul:

Mimați semnificația a trei enunțuri în care verbul *a fi* să aibă valoare copulativă (*Sunt o floare, Sunt un fluture, Mama e tristă* etc.) şi a trei enunțuri în care verbul *a fi* să aibă valoare predicativă: *Fluturele e departe, Acum e momentul*. Mimați valorile predicative. Comentați gradul de dificultate solicitat în realizarea mimării în cele două cazuri.

Inteligența intrapersonală va fi stimulată prin sarcini de tipul:

Scrie trei enunțuri în care vei folosi verbul *a fi* cu valoare copulativă, pentru a indica: cum crezi tu că eşti, ce ai vrea tu să fii, cine ai vrea să fii şi trei enunțuri în care vei folosi verbul *a fi* cu valoare predicativă, pentru a arăta unde ai vrea să fii în acest moment, când ai fost ultima dată la bunici, când va fi aniversarea ta.

Numeşte trei prieteni şi imaginează-ți că-ți cer să le completezi oracolul, dându-le răspuns la întrebările: *Cum crezi că sunt eu? Ce crezi că voi fi eu peste 10 ani? Cine crezi că este cel mai bun prieten al meu?* În redactarea răspunsurilor vei folosi verbul *a fi* cu valoare copulativă. Răspunzând la întrebări de tipul: *Când e ziua mea de naştere? Unde sunt în fiecare duminică, la ora cinci?*, vei folosi verbul *a fi* cu valoare predicativă.

Alcătuieşte două enunțuri în care să prezinți, cu ajutorul verbului copulativ *a fi*, cel puțin două trăsături pozitive ale colegului de bancă.

3.4. Cei şapte magnifici

Metoda fructifică teoria inteligențelor multiple şi apetitul elevilor către activitățile ludice.

Pasul 1. Se aleg rolurile. Se constituie echipele şi se distribuie rolurile.

a. actori; b. cântăreți; c. avocați/acuzatori/jurați; d. matematicieni; e. scriitori; f. pictori; g. dansatori.

Pasul 2: Se dă tema: *Personajele şi relațiile dintre ele într-o comedie*.

Pasul 3: Echipele gândesc şi propun abordări ale aceleiaşi teme, dar în moduri diferite.

- Actorii selectează/replicile şi le interpretează, aleg scenele.
- Cântăreții pun versurile/replicile date pe o melodie, stabilesc fundalul muzical, efectele sonore.
- Pictorii construiesc decorurile, costumele, creează reprezentări figurate, portretul personajelor, tema, redactează afişe.
- Matematicienii compun probleme despre tema respectivă, măsoară cantitatea de material necesară pentru costume şi decoruri, construiesc figuri geometrice care să surprindă relațiile dintre personaje.
- Scriitorii compun un text/articol de ziar/poezie/o cronică dramatică.
- Avocații construiesc pledoaria pro/contra unui personaj sau fapt sugerat de temă.
- Dansatorii prezintă sau concep un dans tematic pentru fiecare personaj şi apoi un joc la care să participe toate personajele.

A înțelege diversele forme de inteligență şi modul lor de operare nu poate însemna decât un pas benefic pentru reuşita şcolară, deoarece cunoaşterea şi stimularea tuturor tipurilor de inteligențe conduc la o mai bună motivare a elevilor pentru actul învățării.

4. SARCINA DE ÎNVĂŢARE

Sarcina de învățare este un enunț, de regulă în exclusivitate construit prin prisma obiectivului operațional urmărit, prin care elevul este solicitat să îndeplinească exact acțiunea prezentată în obiectiv, determinată de verbul folosit pentru a defini capacitatea mintală (comportamentul) care trebuie produsă prin învățare.

Sarcinile vor fi identice pentru colectivul de elevi, dar vor avea niveluri de performanță diferite, în funcție de potențialul de învățare diferit al acestora.[151] Exemplu:

Obiectivul operațional/Competența derivată (O1): La sfârşitul activității, toți elevii vor fi capabili: să rescrie dintr-un text dat 9 predicate nominale.

Obiectivul va fi atins:

- dacă vor fi rescrise cel puțin 7 din cele 9 predicate;
- dacă rescrierea este realizată complet şi corect, nefiind rescris niciun alt cuvânt care nu este predicat nominal.

Sarcina de lucru (derivată din O1) pe grupe de nivel:

S. O1. Rescrieți din textul dat:

Grupa 1 – cel puțin 7 predicate nominale;

Grupa 2 – cel puțin 9 predicate nominale;

Grupa 3 – toate cele 10 predicate nominale.

[151] Ioan Jinga, Ion Negreț-Dobridor, *op. cit.*

5. LECŢIA

Lecția este definită ca un program didactic, bazat pe „un sistem de acțiuni structurate" în funcție de obiectivele generale şi specifice ale procesului de învățământ operaționalizate adecvat la nivelul întregului colectiv de elevi.[152]

Este forma de bază de organizare a activității, care a rezistat de-a lungul timpului, în ciuda faptului că a fost supusă multor critici. Această persistență are mai multe explicații: lecția conferă un parcurs sistematic şi continuitate în procesul de instruire şi îi imprimă un ritm alert care îi permite să țină pasul cu programele încărcate. În plus, este o metodă mai comodă, chiar şi pentru profesorul debutant. Tipul de lecție desemnează un anumit mod de organizare şi desfăşurare a activității de predare-învățare-evaluare posibil şi necesar în vederea realizării sarcinii didactice fundamentale.

Lecția este un microsistem, care include în configurația acestuia un ansamblu de componente şi subcomponente, inclusiv relațiile de strânsă dependență existente între ele. Toate acestea apar în calitate de factori, de condiții, de cauze ori de momente, de procese, unele de ordin exterior, altele de natură interioară, unele putând fi cunoscute şi stăpânite, modificate şi adaptate (variabile care angajează responsabilitatea profesorului), altele urmând să fie identificate şi adeseori acceptate aşa cum sunt (invariabile).

Totalitatea relațiilor de determinare reciprocă (relații de cauză–efect, de organizare, de corespondență sau de natură funcțională) definesc ceea ce se cheamă *structura lecției*. Când îşi elaborează proiectul unei lecții, profesorul se gândeşte nu doar la ce tipuri de metode, procedee, mijloace, strategii etc. va include, ci şi la corelația posibilă între acestea, la modul în care le va asambla şi valorifica într-o structură pedagogică unitară şi optimă. Urmărind realizarea coerenței tuturor componentelor, profesorul acționează pentru creşterea eficienței instruirii şi pentru maximizarea randamentului şcolar.

Eficiența lecției trebuie orientată nu numai de modul de interacțiune complexă a componentelor ei, ci şi de modul în care aceasta este integrată în procesul de învățământ, ca sistem şi funcționalitate, pentru că în lecție se obiectivează elementele acestuia: obiectivele, resursele, conținutul, strategiile şi evaluarea rezultatelor.

5.1. Tipuri de lecţie

1. Lecția de dobândire de noi cunoştințe

În cadrul acestui tip de lecție, ponderea hotărâtoare o are dobândirea de noi cunoştințe, competențe intelectuale, dezvoltarea operațiilor gândirii şi/sau formarea unor capacități operaționale şi instrumentale. Predomină dobândirea noului, dar nu se pleacă de la zero, întrucât asimilarea cunoştințelor îşi găseşte punctul de plecare în anumite cunoştințe anterioare ale elevilor, reluate, nuanțate sau dezvoltate, de care profesorul se foloseşte pentru a-i face să deducă noile cunoştințe. Profesorul trebuie să reflecteze la spusele unui mare lingvist şi profesor: „Eu formulez problema astfel. Mai întâi fac distincția între două tipuri de comunicare: între a comunica ceva despre ceva şi a comunica ceva cu cineva. De obicei se consideră că funcționarea limbajului este de a comunica ceva despre ceva. Dar această

[152] Sorin Cristea, *op. cit.*, p. 213.

funcție este secundară şi derivată, nu este esențială, în sensul că poate lipsi. Putem noi să încercăm să comunicăm ceva, dar dacă celălalt nu înțelege, atunci comunicarea este falimentară."[153]

2. Lecția de formare de priceperi şi deprinderi intelectuale

Acest tip de lecție are ca scop familiarizarea elevilor cu diferitele procedee ale muncii intelectuale şi obişnuirea cu organizarea şi desfăşurarea studiului independent. Urmăreşte, totodată, educarea capacităților lor intelectuale şi a tehnicilor de muncă intelectuală şi aplicarea acestora în practică.

Variante:

- lecție bazată pe exerciții şi probleme aplicative;
- lecție de studiu individual în bibliotecă;
- lecție de activitate independentă diferențiată;
- lecție de muncă independentă cu ajutorul fişelor de lucru;
- lecție bazată pe autoinstruirea asistată pe calculator.

3. Lecția de formare de priceperi şi deprinderi practice

Constă în familiarizarea elevilor cu organizarea şi desfăşurarea unor activități în care să aplice cunoştințe şi abilități practice pe care le dețin.

4. Lecția de recapitulare şi sinteză

Acest tip de lecție are drept scop principal perfecționarea cunoştințelor şi competențelor intelectuale/practice ale elevilor, prin evidențierea legăturilor existente între cunoştințele unui capitol (sau mai multora) sau chiar ale unor obiecte de studiu.

Variante:

- lecția bazată pe un plan alcătuit de profesor, de un elev sau de un grup de elevi;
- lecția bazată pe scheme recapitulative;
- lecția bazată pe referate;
- lecția bazată pe utilizarea fişelor de lucru;
- lecția bazată pe rezolvarea de exerciții şi probleme, concepute de profesor sau de elevi.

Ca forme de realizare a recapitulării cu potențial ridicat de activizare a elevilor sunt:

- **recapitulare în lanț**, care constă în fragmentarea unei lecții mai mari, a unei teme şi repartizarea acestor fragmente elevilor, solicitați să reflecteze şi să răspundă individual sau în perechi/grupuri. I se cere fiecărui individ/grup să recapituleze pe rând;
- **recapitulare pe baza unei hărți mentale**. Fiecare îşi construieşte propria hartă şi apoi o prezintă unui coleg. Elevilor li se aduce la cunoştință conținutul care va fi recapitulat, li se poate cere şi alcătuirea unui plan sub diverse forme: scheme, hărți mentale, fişe etc.

5. Lecția de verificare şi evaluare a cunoştințelor şi abilităților

Această lecție are rol de bilanț: evidențiază influența şi modificările produse asupra tuturor laturilor personalității elevilor în urma transmiterii unui volum de cunoştințe, la un interval de timp. Are valoare constatativ-prospectivă, relevând măsura în care elevii şi profesorii au atins obiectivele şi conturează ceea ce ar mai trebui realizat pe viitor în acest scop.

---

[153] Eugen Coşeriu, *Prelegeri şi conferințe*, S.C. „Dosoftei" S.A., Iaşi, 1993, p. 22.

Variante:

- lecția de verificare prin chestionare orală;
- lecția de verificare prin teme sau lucrări scrise;
- lecția bazată pe îmbinarea verificării scrise cu cea orală;
- lecția destinată analizei lucrărilor scrise;
- lecția de verificare bazată pe aplicații ale cunoştinţelor şi abilităților intelectuale şi practice;
- lecția de verificare/autoverificare cu ajutorul calculatorului;
- lecția de verificare cu ajutorul fişelor;
- lecția de verificare cu ajutorul testelor de cunoştinţe.

6. Lecția de creație

Acest tip de lecție este bazat pe exerciții creative (elaborarea unor proiecte, conceperea de modele, conceperea şi rezolvarea de exerciții şi probleme. Are ca scop încurajarea originalității, inventivității şi creativității elevilor.[154] Aici se încadrează lecția de analiză literară a unui fragment sau a unui text integral şi lecția de caracterizare generală a unei opere, perioade, epoci culturale, curent literar.

5.2. Momentele lecţiei

Ca în orice microsistem, secvențele principale ale lecțiilor sunt interdependente şi se completează una pe cealaltă.

1. Captarea atenției. Sugestii

Unul dintre factorii hotărâtori ai reuşitei în realizarea unui scop îl constituie gradul de motivare al agenților. Limbajul educațional, prin funcția sa de influențare, împrumută din retorică o serie de tehnici de persuadare, mijloace prin care este trezit interesul auditorului/elevului şi menținut viu de-a lungul întregii activități.

Cum primul contact se dovedeşte adesea definitoriu, se înțelege de ce adepții tehnologiei educaționale au susținut că îndemnul lansat de profesorii de retorică – *Înainte de orice, captați bunăvoința celor care vă ascultă* – are o aplicabilitate maximă şi în didactică. De aceea, primul pas îl reprezintă **captarea atenției**.

Este unul dintre momentele cel mai dificil de realizat, deoarece solicită la maximum imaginația şi creativitatea profesorului şi nu beneficiază de rețete, procedee universal valabile. Anumite tehnici **AIDA** – **Atenție**, **Interes**, **Dorință**, **Activism –** cum ar fi cea a „sarcinilor întrerupte", „întreruperea în punctul culminant" sau a povestirilor, a inventării unor poveşti, a prezentării unor anecdote reprezintă sugestii, puncte de plecare în alcătuirea inventarului personal de tehnici prin care se poate capta atenția elevului.[155]

Dacă este dificil de spus exact cum trebuie să procedeze, este mai uşor de arătat cum nu reuşeşte un profesor să capteze atenția, şi anume întrebându-i *Ce ați avut de pregătit?*, ascultând lecția sau punând note bune/rele. Un factor important îl constituie interesul pe care profesorul îl arată față de subiect; un profesor interesat are toate şansele să-i contagieze şi pe elevi.

Captarea atenției urmăreşte nu doar să focalizeze atenția asupra a ceea ce urmează să se predea, ci şi să le stârnească elevilor dorința de a învăța în mod activ, prin efort

[154] Miron Ionescu, Ioan Radu, *op. cit*., p. 196.

[155] Ioan Jinga, Ion Negreț-Dobridor, *op.cit.* p. 354.

propriu. B. Rogers, plecând de la ideea că există în copil un impuls natural al curiozității cognitive, subliniază faptul că profesorul trebuie să faciliteze crearea unui context care să valorifice acest impuls, prin asigurarea unui climat pozitiv, prin utilizarea echilibrului între cognitiv şi emoțional şi prin asigurarea manifestării libere a elevilor.[156]

O bună captare a atenției se realizează prin cunoaşterea clasei şi adaptarea la personalitatea şi mentalitatea celui care învață, ceea ce presupune realizarea unui exercițiu de empatie şi valorificarea oricărui incident, eveniment petrecut în clasă/în pauză. Se ştie că subiectul de cel mai mare interes pentru noi suntem chiar noi. A le vorbi elevilor despre ei înşişi, despre lucrurile care îi interesează înseamnă a le capta cu adevărat bunăvoința, a-i motiva să fie atenți.

Exemple:

Pronumele personal în acuzativ, forme accentuate şi neaccentuate, clasa a V-a

După momentul organizatoric, profesorul adoptă o mină gravă şi îi întreabă care este starea sănătății lor după studierea pronumelor personale în nominativ.

Îşi exprimă bucuria aflând că sunt bine, sănătoşi, dar şi îngrijorarea cu privire la ceea ce se va întâmpla în ora respectivă, deoarece urmează studierea pronumelor la un caz care a generat *un caz* tragic. Spre exemplificare, citează din Ion Creangă fragmentul în care „bietul Davidică a murit înecat cu pronumele conjuncte".

Locuțiunile adjectivale, clasa a VII-a

După momentul organizatoric, profesorul lansează întrebări cu privire la temă. Într-un minidiscurs, va folosi o serie de locuțiuni adjectivale, prin care va califica prestația elevilor; cei care şi-au făcut tema sunt elevi *cu scaun la cap*, pentru că ştiu că altfel ar putea primi o notă *de mai mare râsul*, iar a spune că nu au ştiut este un pretext *cusut cu ață albă.* Li se cere elevilor *traducerea*, folosirea unor sinonime pentru grupurile de cuvinte cu rol de calificare.

***Emoție de toamnă*, de Nichita Stănescu. Prima oră.**

Folosirea brainstormingului: Ce-ți vine în minte când spui sau auzi cuvântul *toamnă*?

***Două loturi*, de Ion Luca Caragiale**

După verificarea temei şi ascultarea orală a unor elevi, ceilalți sunt întrebați dacă ar fi vrut sau nu să fie ascultați şi ei. Cu siguranță că unii nu ar fi dorit. Profesorul aduce în discuție termenii *noroc*, *întâmplare*, *hazard*. Li se cere părerea despre ce rol consideră că au ei în viață, a lor sau în general. Sunt întrebați dacă se cred norocoşi sau ghinionişti. Profesorul le spune că vor citi un text în care personajul principal este victima hazardului.

Jocurile de limbaj, brainstormingul, predicțiile, simularea, jocul de rol, citatul zilei etc. sunt tehnici care pot conduce la o bună captare a atenției.

2. Enunțarea obiectivelor şi a temei

Deoarece activitatea de învățare reprezintă un proces conştient, este firesc ca elevului să i se spună ce se aşteaptă de la el, astfel încât să poată participa în mod conştient la activitățile care urmăresc producerea unor modificări în propria personalitate.

---

[156] Apud Elena Joița, *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*, Editura Aramis, Bucureşti, 2006, p. 99.

Elevii nu sunt nişte cobai, actul educaţiei îi priveşte direct, de aceea se consideră că obligativitatea enunţării obiectivelor nu decurge doar din logica didactică a disciplinei, ci „este pur şi simplu o datorie morală a educatorului, faţă de elevii care trebuie ajutaţi în procesul propriei lor formări să fie pe deplin conştienţi”[157].

Pentru a-i mobiliza pe elevi să înveţe, competenţele trebuie să fie formulate pe înţelesul lor, fie prezentate direct, aşa cum apar ele în proiectul didactic, fie reformulate. La clasele mai mari, pot fi solicitaţi elevii înşişi să spună care cred că vor fi obiectivele orei.

3. Reactualizarea ideilor-ancoră

O învăţare temeinică, cu eforturi minime, deci eficientă, nu se poate realiza fără o legătură cu ceea ce s-a învăţat anterior: cunoştinţe, deprinderi, abilităţi, capacităţi, toate esenţiale. Orice învăţare se bazează pe punerea în relaţie a cunoştinţelor deja asimilate (date perceptuale, informaţii, cunoştinţe, reguli, principii, deprinderi intelectuale sau practice etc.), cu noile informaţii. Învăţarea materiei noi presupune valorificarea optimă a experienţei trecute (de cunoaştere/de acţiune sau afective), cu relevanţă pentru învăţarea actuală. De aici decurge necesitatea de a verifica dacă sunt asimilate acele cunoştinţe, deprinderi şi capacităţi care să permită realizarea sarcinilor de învăţare propuse. „Legarea obiectivelor activităţii anterioare de obiectivele celei actuale prin câteva idei-ancoră sau deprinderi-ancoră va asigura continuitatea învăţării şi temeinicia ei.”[158] Acest moment presupune o durată care să nu depăşească 5-6 minute şi angajarea cât mai multor elevi în reactualizare. Se fac şi următoarele recomandări:

- Verificarea cunoştinţelor anterioare se va face doar urmărind conţinuturile esenţiale. Verificarea în amănunt a lecţiei precedente ocupă mult timp şi este, uneori, un proces lipsit de relevanţă pentru asimilarea noilor cunoştinţe.
- Să se evite stresul şi demotivarea. Profesorul nu-i va certa pe elevi pentru faptul că au uitat anumite cunoştinţe, ci va face comentarii umoristice referitoare la profesorul lor de limba română, care „nu i-a învăţat”.
- Folosirea temei pentru acasă ca punct de plecare în predarea-învăţarea noilor cunoştinţe. Verificând tema şi discutând-o în clasă, elevul obţine feedbackul atât de necesar şi are satisfacţia că munca efectuată acasă este valorizată şi va îndeplini mai uşor noile obiective, deoarece va porni să rezolve noile sarcini de la ceva familiar.
- Valorificarea experienţei informale a elevilor ca sursă de informare.

Elevul vine deja în clasă cu idei, imagini, concepte formate empiric, prejudecăţi şi o experienţă dobândită în mediul extraşcolar. Profesorul poate valorifica toţi aceşti factori, făcând din ei, alături de experienţa cognitivă şcolară, puncte de plecare în cunoaşterea, înţelegerea şi asimilarea noilor cunoştinţe.[159]

4. Prezentarea conţinutului, a sarcinilor de învăţare şi dirijarea învăţării

După alegerea competenţelor derivate, se stabilesc sarcinile de învăţare corespunzătoare acestora. Numărul lor este echivalent, de obicei, cu cel al competenţelor, dar pot fi propuse mai multe sarcini pentru realizarea aceluiaşi obiectiv.

---

[157] Elena Joiţa, *op. cit.*, p. 354.

[158] Ioan Jinga, Ion Negreţ-Dobridor, *op. cit.*, p. 355.

[159] Ibidem, p. 99.

Dirijarea învățării, intervenția activă (directă sau indirectă) a profesorului rămân probleme principale în conducerea procesului de învățare. Este o adevărată artă să antrenezi elevii în activități teoretice sau practice, care să-i solicite la diferite niveluri cognitive şi atitudinale. Eforturile trebuie îndreptate către repartizarea echilibrată a energiilor, gestionarea corectă a timpului, respectarea principiului accesibilității şi a curbei de efort.

După reactualizarea ideilor-ancoră, educatorul prezintă concomitent conținutul învățării şi sarcinile de învățare, conducându-l pas cu pas pe elev prin intermediul acestora către obiectivul propus. Prezentarea sarcinilor de lucru trebuie însoțită de prezentarea condițiilor de realizare: informațiile, materialele, tehnica şi timpul de lucru necesare.

Evenimentele acestea cuprind un interval mare de timp, iar reflectarea lor în scenariul didactic trebuie să fie detaliată pentru a evita eşecurile provocate de diverse improvizații. Profesorul trebuie să anticipeze ce va face el, ce vor face elevii, ce forme de activitate şi ce mijloace de învățământ sunt mai potrivite pentru însuşirea temeinică a unui anumit conținut.

Dirijarea învățării nu presupune a-i oferi elevului răspunsurile de-a gata, ci înseamnă a-l pune în situații cât mai favorabile pentru a le găsi singur, pentru a realiza sarcinile de învățare axate pe competențe. Profesorul va evita dominarea elevilor, asigurându-le manifestarea liberă în toate etapele procesului de cunoaştere. Ei vor învăța făcând, profesorul încurajându-le în permanență eforturile şi răspunzând oricărei solicitări.

Se transmit sarcinile de lucru, sunt distribuite fişele de lucru, oferindu-le elevilor condiții optime, interne şi externe pentru a realiza obiectivele propuse. Se stabileşte o limită de timp pentru fiecare sarcină. Competențele vor fi atacate pe rând.

5. Obținerea performanței şi asigurarea feedbackului

Obținerea performanței şi asigurarea feedbackului reprezintă evenimentul nodal atât al scenariului, cât şi al activității didactice reale. Este momentul în care elevul primeşte informații cu privire la cât de aproape de țintă a ajuns. Prin aprobări încurajatoare, verbale sau nonverbale, i se confirmă ce este corect sau se corectează ce este incorect prin observații punctuale, arătându-i-se că trebuie să mai exerseze puțin. Astfel se creează posibilități de adaptare a conduitei şi a acțiunii propunătorului la informațiile obținute prin conexiunea inversă.

6. Evaluarea formativă (evaluarea obiectivelor cognitive)

Dacă evaluarea performanței elevului este corectă, riguroasă, se transformă în reglator al întregii activități depuse de către profesor şi elev.

Evaluarea formativă este, de fapt, tot învățare, cu valoare de consolidare, reparatorie şi revelatoare. Nu trebuie să ignore participarea directă a elevilor la controlul şi aprecierea propriei activități. Este momentul în care, atât profesorul, cât şi elevul obțin răspuns la întrebările: *Oare am făcut bine ceea ce am făcut? Am realizat ce mi-am propus?* Reflecțiile elevilor în urma procesului se înscriu firesc în continuarea procesului de învățare.

Pentru a-şi atinge scopul, testul formativ trebuie să îndeplinească anumite condiții:

- Să nu verifice altceva decât obiectivele propuse. Itemii testului vor fi sarcini de acelaşi tip cu cele realizate în timpul dirijării. Deosebirea dintre un item formativ şi o sarcină de învățare propriu-zisă constă în modul de rezolvare: cu ajutor, în cazul sarcinii şi fără ajutor, în cazul itemului.

- Elevul va efectua singur, fără ajutor, sarcina de lucru.
- Corectarea şi autocorectarea vor fi realizate în clasă.
- Timpul prevăzut pentru această etapă a lecției va fi corespunzător, avându-se în vedere că trebuie alocat:
    a. un timp pentru rezolvarea testului;
    b. un timp pentru corectarea/autocorectarea, intercorectarea acestuia.

Este momentul de producere a conexiunii inverse. Descoperirea şi comentarea unor greşeli scad considerabil riscul ca acestea să se mai producă! În plus, cu timpul, elevul îşi formează la nivel avansat deprinderi de autocorectare şi autoevaluare.

7. Evaluarea procesului

Pentru a evalua procesul învățării, profesorii pot utiliza diverse chestionare, fişe de evaluare, tehnici variate:

- **Metoda cartonaşelor de ieşire**, pe care se află trei întrebări:

1. Care au fost cele mai importante concepte învățate în această lecție?
2. Ce este încă neclar?
3. Ce v-a plăcut cel mai mult în această lecție?

- **Pictura murală de grup:** se afişează o coală suficient de mare sau mai multe coli, în care fiecare va desena o figură care să reprezinte un concept, o deprindere, o informație din lecție. După ce toți elevii au desenat, sunt solicitați să spună la ce au făcut referire imaginile.
- **Momente de stea:** la sfârşitul orei, elevii vor numi câte un elev care a strălucit într-un anumit moment al lecției şi îi vor dărui o stea. Profesorul poate veni cu precizări, astfel încât fiecare elev să iasă în evidență într-un anumit moment, deci să primească o steluță.
- **Mulțumesc!**
  Elevii vor adresa mulțumiri unui coleg care i-au ajutat să-şi clarifice anumite nelămuriri. Aceasta este o tehnică prin care elevul este obişnuit să îşi asume lacunele şi să recunoască meritele celorlalți.

8. Asigurarea retenției şi a transferului

Elevii primesc tema pentru acasă. Exercițiile pe care profesorul le propune elevilor ca temă au menirea de a relua şi de a aplica în contexte noi informațiile dobândite în cadrul lecției. Exersarea noilor deprinderi şi în afara orelor de curs este necesară pentru asigurarea retenției.

6. PROIECTUL DIDACTIC

Proiectul didactic poate îmbrăca mai multe forme. Unele cuprind deopotrivă rubrica activităților derulate de profesor şi rubrica răspunsurilor/activităților aşteptate de la elevi, în timp ce în altele este prezentată doar rubrica cu întrebările profesorului. Ion-Ovidiu Pânişoară optează pentru prima variantă, motivând că profesorul trebuie să anticipeze reacțiile şi răspunsurile elevilor, care nu sunt identice de la o clasă la alta.

PROIECTUL DIDACTIC

Şcoala: „Mihai Viteazul”
Data:
Profesor: Marilena Pavelescu
Clasa a VIII-a
Unitatea de învățare: *Textul literar şi nonliterar*
Titlul lecției: Înțelegerea unui fragment de text literar
Tipul lecției: Lecție de formare de priceperi şi deprinderi

COMPETENȚE GENERALE, SOCIALE ŞI CIVICE:

2. Utilizarea corectă şi adecvată a limbii române în producerea de mesaje orale în situații de comunicare monologată şi dialogată.
3. Receptarea mesajului scris, din texte literare şi nonliterare, în scopuri diverse.
4. Utilizarea corectă şi adecvată a limbii române în producerea de mesaje scrise, în diferite contexte de realizare, cu scopuri diverse.

COMPETENȚE SPECIFICE:

2.4 Adaptarea vorbirii la parteneri şi la situația de comunicare sau la situații de comunicare diverse.
2.5 Participarea la diferite situații de comunicare.
3.5 Folosirea unor tehnici de lucru cu textul/cartea.
4.3 Alcătuirea unor propoziții şi fraze corecte din punct de vedere gramatical, folosind corect semnele ortografice şi de punctuație.

Obiective operaționale (Competențe derivate):

O.1 Să intervină cu replici pertinente într-un dialog.
O.2 Să-şi exprime părerea referitoare la o temă dată.
O.3 Să citească corect şi expresiv un text literar, corelând limbajul verbal cu cel nonverbal.
O.4 Să recunoască şi să numească trei elemente de formă şi de conținut specifice genului dramatic.
O.5 Să transforme, să alcătuiască enunțuri pentru a sesiza realizarea lingvistică a raporturilor logice de cauzalitate/concesie şi modalizare.

Valori şi atitudini

1. Cultivarea interesului pentru lectură şi a plăcerii de a citi, a gustului estetic în domeniul literaturii.

2. Cultivarea unei atitudini pozitive față de limba română şi recunoaşterea rolului acesteia pentru dezvoltarea personală şi îmbogățirea orizontului cultural.

- **Metode şi procedee**: brainstormingul, lucrul cu textul, reflecția; exerciții de identificare/grupare/imaginare; dezbaterea, conversația; problematizarea.
- **Forme de organizare a activității**: frontal/pe grupuri/individual.
- **Metode de evaluare**: (auto)evaluarea, interevaluarea, observarea curentă.
- **Mijloace de învățământ**: texte selectate, fişe de lucru, imagini, videoproiector.

- **Resurse umane**: colectiv format din 26 de elevi, grupe cu ritmuri de învățare apropiate.
- **Locul de desfăşurare**: sala de clasă.
- **Perioada de timp**: 50'.

Scenariul desfăşurării activității

Moment organizatoric (5 minute):

Verificarea temei. Elevii au avut de recapitulat, sub forma unei scheme, a unor postere etc., genurile şi speciile literare învățate. Schemele, organizatorii grafici, conspectele vor fi afişate la tablă, pentru a fi văzute de toți elevii. Se vor alege premianții: *Cea mai bogată în informații, cea mai spectaculoasă, cea mai originală* etc.

Captarea atenției (2 minute):

Dacă în schemele elevilor nu se regăsesc simboluri pentru fiecare gen, li se cere să numească câte un simbol. Profesorul prezintă la videoproiector o imagine care reprezintă o cortină şi le cere elevilor să indice tipul de text pe care-l vor discuta. Sunt solicitați să spună ce cuvinte le vin în minte atunci când rostesc *teatru* (scenă, culoare, muzică, dans, râs, fotoliu, lojă, bună-dispoziție etc.).

Enunțarea titlului şi a competențelor derivate (se vor comunica elevilor titlul lecției şi obiectivele operaționale). Înțelegerea unui text dramatic.

Reactualizarea celor învățate anterior (verificarea cantitativă şi calitativă a temei se va face la început, iar cea a cunoştințelor de teorie literară se va face de-a lungul întregii lecții).

Prezentarea sarcinilor de învățare şi dirijarea învățării (30 minute):

- distribuirea fişelor de lucru;
- rezolvarea sarcinilor de lucru conținute în fişele de lucru.

Obținerea performanței şi asigurarea feedbackului:

- vor fi valorificate toate informațiile din sarcinile de lucru;
- după rezolvarea individuală a sarcinilor, prin activitate frontală şi prin interevaluare profesorul verifică acuratețea răspunsurilor;
- profesorul solicită elevilor să-şi corecteze eventualele erori.

Testul formativ (10 minute):

Elevii se autoevaluează prin însumarea punctelor obținute la testul formativ.

Asigurarea retenției şi a transferului (3 minute)

Tema (la alegere):

1. Transformă fragmentul dat în benzi desenate.

2. Scrie un text (7-10 rânduri) în care să comentezi atitudinea lui Tipătescu la începutul şi la sfârşitul fragmentului.

3. Alcătuieşte o listă cuprinzând, într-o rubrică, cele mai adecvate cuvinte/expresii/propoziții folosite de Zoe pentru a-l convinge pe Tipătescu, şi în cealaltă rubrică – cuvintele, expresiile care denumesc, sugerează mişcările, gesturile şi atitudinile folosite de Zoe în acelaşi scop.

Fişă de lucru

Obiectivul nr. 1

• Citeşte textul-suport cu atenție pentru a putea răspunde la întrebări. Lectură pe roluri: 5 minute.

• Numeşte titlul şi autorul operei din care este extras fragmentul.

Caracteristicile genului dramatic (5 minute)

Obiectivul nr. 4

Modul de organizare

• Prezintă două elemente de organizare specifice textului dramatic care se regăsesc în fragmentul dat.

Personajele

• Numeşte personajele care apar în acest fragment.

• Rescrie din indicațiile scenice două cuvinte care exprimă starea de spirit a personajelor.

• În replicile lui Zoe se poate identifica un detaliu (cronologic) referitor la relația sa cu Tipătescu. Numeşte-l.

• Numeşte alte două personaje la care se face referire în fragment.

Obiectivul nr. 2 10 minute

• Exprimă-ți părerea cu privire la forța de convingere a lui Zoe. Ce tip de argumente foloseşte (logice, emoționale)?

• Imaginează-ți că eşti în locul lui Zoe. La ce tip de argumente ai apela pentru a-l convinge pe Tipătescu? Redactează 2-3 replici în acest sens.

• Consideri că cea mai eficace modalitate de împlinire a unei dorințe este:

a. rugămintea;

b. impunerea prin forță;

c. apelul la sentimente;

d. apelul la rațiune;

e. altceva.

Obiectivul 1 5 minute

• Urmăreşte răspunsurile date de colegi, cere-le explicații şi exprimă-ți acordul sau dezacordul față de afirmațiile lor.

Obiectivul 2

• Zoe spune la un moment dat că se va sinucide. Cu ce reacții întâmpini replica ei?

Obiectivul 5 10 minute

• Redactează două fraze construite cu propoziții subordonate cauzale, exprimând două motive/argumente pentru care Tipătescu ar trebui să sprijine candidatura lui Cațavencu.

Model:

Trebuie să-l voteze, fiindcă...

• Alcătuieşte fraze în care subordonata *că Zoe o să se omoare* să aibă ca termen regent un cuvânt, o sintagmă prin care să exprimi ideea că emițătorul:

a. nu e foarte sigur că aşa se va întâmpla;

b. este convins că aşa se va întâmpla;

c. se îndoieşte de adevărul afirmației.

Vei folosi pentru aceasta adverbe predicative, adverbe de mod şi verbele potrivite din lista: *se zice*, *cică*, *probabil*, *poate*, *desigur* etc. Precizează tipul de subordonată din fiecare frază.

• Transformă propoziția *şi mă poți scăpa*, reorganizând enunțul astfel încât să devină o subordonată concesivă.

Obiectivul 4 4 minute

Decorul. Indicațiile scenice. Opera literară ca spectacol

• Alege dintre imaginile care ar putea constitui elemente de decor pentru fragmentul citat.

• Care dintre ele nu ar putea apărea în niciun caz în decorul respectiv?

• Notează două cuvinte care apar în indicațiile scenice şi se referă la mimica, gestica şi vocile (inflexiunile) personajelor.

Obiectivul 5 1 minute

• Rescrie din text o propoziție interogativă retorică. Precizează în ce scop/din ce cauză s-a folosit.

Obiectivul 3 10 minute

• Imaginează-ți că eşti regizor şi trebuie să dai indicații actorilor privind felul în care să se mişte, gestica, mimica, inflexiunile vocii. Completează replicile cu aceste informații, punându-le în paranteze.

Existența contrastelor, sursă a comicului

• Alege răspunsul/răspunsurile pe care îl/le consideri adecvat/e: În acest fragment, comicul apare ca urmare a contrastului: (lucru individual şi frontal)

a) dintre două sentimente;

b) dintre ce sunt şi ce vor să pară personajele;

c) dintre scop şi mijloacele folosite;

d) dintre efort şi rezultatul obținut.

• Zoe vrea să apară ca o victimă. Comentează de ce a adoptat o astfel de postură şi dacă are sau nu dreptate. Orice victimă presupune existența unui agresor. Cine consideri că îndeplineşte acest rol în viziunea lui Zoe? (lucru în pereche şi în grup)

Test formativ 8 minute

Încercuieşte litera corespunzătoare răspunsului corect. Există o singură variantă corectă.

1. Reprezintă elemente care se regăsesc în opera dramatică: 3p

a. dialog, personaje, didascalii, narator;

b. dialog, didascalii, eul liric, indicații scenice;

c. dialog, indicații scenice, personaje.

2. Fraza care conține o subiectivă și redă rezerva (îndoiala) emițătorului cu privire la afirmația făcută este: 3p

a. Mă îndoiesc că va pleca.

b. Se zice că va pleca.

c. Desigur că va pleca.

3. Numeşte ultima acțiune a lui Tipătescu din fragmentul dat. 3p

+ 1p din oficiu

Observație! Fiecărui obiectiv îi revin mai multe sarcini de învățare pentru a-i permite o mai bună adaptare la reacția/ritmul clasei. Obiectivele 1 şi 2 se vor evalua prin intermediul observației sistematice, a unor fişe de interevaluare sau a metodei momente de stea.

Text-suport

Citeşte textul cu atenție:

Zoe: Să-l alegem!

Tipătescu: Niciodată.

Zoe: Trebuie.

Tipătescu: Odată cu capul! Te gândeşti la ce spui? Iată pe ce depeşă am pus mâna adineaori, a adus-o la telegraf canalia care a găsit scrisoarea ta, bețivul de ieri. E o depeşă anonimă. Am oprit-o şi am dat ordin la telegraf să nu mai expedieze nimica fără ştirea mea. Dar ştiu eu ce poate conține o depăşă cu cheie?... Iată: „Trădare! Prefectul şi oamenii lui trădează partidul pentru nifilistul Cațavencu, pe care vor să-l aleagă la colegiul II. Trădare, trădare, de trei ori trădare... Mai mulți membri ai partidului...” Orice s-ar întâmpla, nu se poate să sprijinim pe mizerabilul, nu, nu, nu!... Spune-mi, să căutăm, să găsim alt mijloc?

Zoe (*zdrobită*): Alt mijloc nu văz... alt mijloc nu este.

Tipătescu: Atunci....

Zoe: Atunci... (*înecată*) lasă-mă, lasă-mă în nenorocire... Lasă-mă să mor de ruşine... Omoară-mă pe mine, care te-am iubit, care am jertfit tot pentru tine... Iată unde m-ai adus! Iată cât plăteau jurămintele tale! M-ai adus la moarte – pentru că (*hotărâtă*) mă omor înainte de izbucnirea scandalului, astăzi, acuma, aici! – m-ai adus la moarte, şi mă poți scăpa, şi mă laşi să mor... (*plânge*).

Tipătescu: Zoe! Zoe!

Zoe: Lasă-mă... Dacă ambiția ta, dacă nimicurile tale politice le pui mai presus de ruşinea mea, de viața mea, lasă-mă! Să mor... (*plângând*). Să mor cu siguranța că opt ani de zile m-ai amăgit în fiecare minută, că nu m-ai iubit niciodată... niciodată... niciodată...

Tipătescu: Zoe! Să vedem, să ne mai gândim!

Zoe: Nu mai e vreme de gândit, Fănică! Fiecare minută care trece mă apropie de pieire... Trebuie să te hotărăşti!

Tipătescu (*în luptă cu el însuşi*): Să mă hotărăsc! să mă hotărăsc...

Zoe (*înecată*): Adineaori, în Lipscani, am aflat de arestarea lui Cațavencu. Am alergat ca o nebună la redacție. Iată ce foaie au scos comitetul lor. (*Îi dă foaia, Tipătescu o citește încet.*) Înțelegi la ce trebuie să ne așteptăm după arestarea lui.

Actul II, scena VI ***O scrisoare pierdută*, de Ion Luca Caragiale**

7. MODEL DE STRUCTURARE A LECŢIEI DE TIP EVOCARE. REALIZAREA SENSULUI. REFLECŢIE

O alternativă la tipurile de lecție tradiționale este cea propusă de Charles Temple, prin care se oferă un model de instruire dinamic, care stimulează gândirea critică, valorifică experiența de viață a elevilor, îi încurajează să adreseze întrebări, să se implice activ şi să devină conştienți de propriul proces al învățării.[160] Lecțiile de acest tip au un grad mare de eficiență în înțelegerea/interpretarea şi scrierea de text.

Cadrul de predare-învățare este structurat pe trei etape:

I. Etapa de evocare

Evocarea are ca funcție principală motivarea elevilor pentru învățare, trezirea curiozității. Într-o lecție de literatură, prin evocare se pregăteşte intrarea în text.

Elevilor li se comunică tema şi sunt solicitați să-şi amintească ce ştiu în legătură cu acel subiect, să reconstituie „schema" preexistentă în mintea fiecăruia în legătură cu diferite aspecte ale realității. Scopul îl reprezintă conştientizarea propriei cunoaşteri, încurajarea folosirii limbajului propriu, stimularea interesului, a participării personale, reactualizarea bazei aperceptive necesare noului act de cunoaştere. Corespunde etapei de captare a atenției din lecția tradițională şi celei în care se produce reactualizarea ideilor-ancoră.

Câteva exemple prin care se poate realiza evocarea:

- prin exerciții imaginative de conturare a unei epoci, a unui peisaj, a unui tip de personaj/de situație, prin folosirea de fotografii, desene, picturi care să aibă legătură cu tema/atmosfera textului, de tipul: *Imaginați-vă Bucureştiul de la începutul secolului XX* (pentru *Două loturi*, de I.L. Caragiale);
- prin valorificarea funcției de anticipare a paratextului, respectiv avantextului: coperta cărții, titlul operei, un comentariu plasat pe una dintre coperți etc.;
- prin evocarea unor experiențe/reacții/atitudini personale/amintiri, bazate pe reacții la stimuli senzoriali, la cuvinte/sintagme/enunțuri corelate cu textul care urmează să fie studiat. Tipul acesta de exerciții se dovedeşte foarte eficient în predarea imaginilor poetice;
- realizarea unor predicții pornind de la anumite sintagme/enunțuri-cheie din text (scurte discuții, care trebuie să aibă un corespondent în finalul secvenței didactice pentru a vedea în ce măsură anticipările au fost corecte). *Ce poezii despre iarnă ați mai citit? Care este atmosfera pe care o degajă acestea? Pornind de la titlul poeziei „Miezul iernii", exprimați-vă părerea cu privire la felul în care va fi prezentat acest anotimp.*

[160] *Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, Jeannie L. Steele, Kurtis S. Meredith, Charles Temple (curs susținut de CENTRUL EDUCAȚIA 2000+), Casa de Editură şi Tipografia Gloria.

Se poate lucra în echipă sau în grup. Cel/cei care au dat răspunsuri apropiate de tema textului îşi vor prezenta raționamentul pe baza căruia au făcut predicția (au pornit de la semantica termenilor, de la asocierea cu alte poezii ale lui Alecsandri? etc.).

- lectura cu predicție, folosirea termenilor-cheie etc., metoda SINELG, brainstormingul: *La ce vă gândiți când auziți/citiți cuvântul* fantastic/adolescență*?* etc.;
- pornind de la răspunsurile elevilor, se poate alcătui un chiorchine de idei care să grupeze sintetic răspunsurile elevilor şi care să stea la baza discuțiilor ulterioare asupra textului.

II. Etapa de realizare a sensului

Corespunde momentului intitulat în lecția tradițională *dirijarea învățării*, termen care pune în centru mai degrabă activitatea profesorului, decât pe cea a elevului. Deşi se pot folosi metode şi procedee comune (prelegere, lectură, explicație, demonstrație, scheme, luarea notițelor etc.), accentul este pus diferit în cele două tipuri de lecție.

Lecția de tipul gândirii critice urmăreşte îndeosebi procesul învățării: a-l învăța pe elev cum să învețe. A realiza sensul cunoştințelor înseamnă a le înțelege adecvat, a realiza comparații, analize, sinteze, generalizări, a monitoriza propria înțelegere, a formula întrebări, a comunica cu grupul, a formula şi argumenta opinii personale etc.

Această etapă presupune activități de tipul:

- dezbatere privind tema, personajele, semnificațiile operei etc.; confruntarea elevilor cu mai multe variante interpretative ale aceluiaşi text, studiul după un anumit ghid de lectură şi învățare; metoda horoscopului, ciorchinelui, cubului, alcătuirea unei linii a valorilor, tabelul axiologic, predarea reciprocă; confruntarea în perechi.

III. Etapa de reflecție

Corespunde momentului intitulat obținerea performanței şi asigurarea feedbackului. Marchează procesul prin care sunt valorizate caracteristicile majore ale stilului de învățare, gândirea liberă şi creatoare dezvoltată prin intermediul exercițiilor de căutare/cercetare a experiențelor de succes/insucces. Reflecția va viza nu doar rezultatele, produsele învățării, ci şi tehnicile, modul în care elevii au ajuns la obținerea lor.

Reprezintă momentul în care noile cunoştințe au fost asimilate şi pot fi exprimate prin cuvinte proprii, pot fi utilizate în schimburi de idei, dezbateri, aplicații, speculații. Multe dintre cunoştințele noi pot veni în contradicție cu ceea ce se ştia anterior, de aceea momentele de reflecție previn persistența erorilor.

Acest model de instruire este mai flexibil decât cele tradiționale, uşurează activitatea de proiectare şi permite utilizarea metodelor moderne, care îmbină activitățile frontale cu cele realizate de elevi în cooperare, de tipul: formularea ultimului cuvânt, turul galeriei, cvintetul, blazonul personajului, redactarea de texte (scurte povestiri/poezii/argumentări, eseuri, pornind de la termenii-cheie ai textului care a fost studiat) etc.

CAPITOLUL V

ACTIVITĂŢILE EXTRAŞCOLARE

O formă de educație care vine în sprijinul diferențierii învățării, deoarece ține cont de diferitele interese ale elevilor, o reprezintă educația nonformală (extraşcolară).

Activitățile sunt flexibile, au caracter facultativ sau opțional, îi implică pe elevi în proiectarea, organizarea şi desfăşurarea lor; nu se pun note şi facilitează promovarea muncii în echipă şi a unui demers pluri- sau interdisciplinar. Acest tip de educație elimină predarea, lăsând loc doar învățării şi accentuează obiectivele de tip formativ-educativ.

Ca forme de învățare din afara orelor de curs care interesează disciplina limba română putem enumera: cenaclurile literare, cercurile de lectură, târgul de carte, tehnica imprimării textelor, jurnalismul şcolar, chestionarea, ancheta folclorică, spectacolele teatrale, editarea de reviste şcolare, organizarea şi participarea la simpozioane, sesiuni de comunicări ştiințifice, diverse concursuri de creație, cercuri dramatice, excursia de studiu, vizionări de expoziții, spectacole, filme, vizite la muzee etc.

Se mai pot desfăşura, organiza medalioane literare, serate/şezători literare, seri de poezie, expoziții de ilustrații etc. Toate aceste activități pot avea loc în şcoală sau în instituții din afara ei: CDI (Cabinetul de documentare şi informare), teatre, case de cultură, cluburi, tabere, manifestări ştiințifice în bibliotecile județene, redacția unor ziare etc.

Activitățile în afara clasei şi cele extraşcolare prezintă particularități de conținut, de durată şi de mod de organizare. Conținutul acestor activități nu mai este fixat de programele şcolare şi nu condiționează promovarea. De cele mai multe ori acest conținut reprezintă o continuare, o rafinare a celui însuşit de către elevi în cadrul orelor de limba română.

Condiții de eficiență

- Activitatea să nu fie o reiterare a orei de română.
- Să fie rodul colaborării între cadrul didactic şi elev.

1. EXCURSIA

Este o metodă intuitiv-activă care constă în studierea, prin contact direct a unor fenomene naturale, lingvistice, etnografice, istorice, economice, urbanistice. Permite confruntarea teoriei, a celor învățate de elevi în şcoală, cu ceea ce le oferă realitatea vie din afara ei. În cazul disciplinei noastre, are rolul de a familiariza elevii cu „geografia literară" a unor opere studiate, de a facilita receptarea afectiv-intelectuală prin culegerea de date biografice,

prin cunoaşterea mediului geografic, economic, suport pentru cadrul spațial în care evoluează personajele, întâmplările. Excursia poate prilejui, de asemenea, realizarea unor anchete pe teren pentru sesizarea vorbirii dialectale, pentru facilitarea comunicării interculturale, pentru interiorizarea unor legende sau confruntarea peisajelor reale cu cele transfigurate prin operele literare. Bine gestionată, excursia poate reprezenta o excelentă ocazie de conexiuni interdisciplinare.

Folosirea acestei metode presupune parcurgerea a trei etape:

1. Pregătirea excursiei

Este necesar ca profesorul să se informeze asupra posibilităților pe care le oferă punctele din itinerar pentru a le valorifica cât mai bine virtuțile educative. Este de preferat ca alegerea perioadei să corespundă unor momente aniversare. Se redactează, în detaliu, harta excursiei, cu obiectivele care urmează să fie vizitate şi cu locurile de popas. Elevii vor avea la ei un carnet de notițe. Ei pot îndeplini, la alegere, rolul de ghid pentru diverse etape ale traseului.

2. Excursia propriu-zisă

Profesorul trebuie să colaboreze cu ghidul pentru ca informațiile oferite de acesta să fie adecvate la nivelul şi cunoştințele elevilor.

După expozeul ghidului, elevii pot reveni singuri la exponatele care le-au atras atenția. Ei pot cumpăra diverse albume, pliante, ilustrații pentru a fi cuprinse în portofolii la înapoiere.

3. Valorificarea cultural-educativă a datelor, cunoştințelor şi a impresiilor, sub diferite forme: redactarea unor pliante turistice (fotografii, desene însoțite de text), a unor postere, a jurnalului clasei, a jurnalului personal. Se pot folosi, de asemenea, ca puncte de plecare pentru discuții, ghicitori, interviuri luate unor personalități/persoane, întrebări către colegi, rebusuri, activități de refacere a traseului etc.

Evaluarea va viza: atitudini, comportamente, cunoştințe, prin chestionare, cu ajutorul unei grile, prin observare sistematică.

Achizițiile obținute prin intermediul excursiei se pot folosi:

- cu funcție introductivă, la începutul predării unui capitol, de exemplu înaintea predării unității *Descrierea*, a temei *natura* etc.;
- cu funcție ilustrativă în cursul tratării unui capitol;
- cu funcție ilustrativă recapitulativă, la sfârşitul unui capitol.

2. CERCURILE LITERARE

Cercul reprezintă un grup de oameni legați între ei prin preocupări, convingeri, idei comune, având de obicei un scop ştiințific, artistic sau instructiv-educativ.

Activitățile din cercuri permit stimularea creativității, a potențialului intelectual şi aptitudinal al elevilor, precum şi lărgirea orizontului de informații, inițiindu-i pe aceştia în munca de cercetare.

Activitatea cercului se desfăşoară pe baza unei tematici adecvate, stabilită din timp, care să se caracterizeze prin varietatea şi bogăția subiectelor, corespunzând dorinței şi nivelului de cunoştințe ale elevilor, axându-se pe probleme fundamentale ale limbii, literaturii sau comunicării. În şedința de constituire, în condica cercului se consemnează:

1. Proces-verbal de constituire, cu semnătura tuturor membrilor; 2. Lista membrilor cercului; 3. Planul de activitate pe anul şcolar în curs.

Activitățile din cadrul cercurilor literare pot îmbrăca forme precum: interviuri luate unui autor, librar, bibliotecar sau editor; vizite la muzeele din localitate, la târguri de carte, la edituri sau tipografii; organizarea unor medalioane culturale, literare; excursii, activități de lectură cursivă; activități de scriere creativă; întâlniri cu autori; participări la diverse lansări de carte; participări la concursuri de lectură şi scriere creativă; vizionări de spectacole şi filme etc.

Se pot organiza evenimente precum: note de lectură; discuții în grup; cartea lunii; cartea săptămânii. Alte activități: vizite la Institutul de Folclor, Muzeul Satului, întâlniri cu folclorişti şi rapsozi, cunoaşterea comunității săteşti prin parteneriatul cu şcoli din mediul rural, manifestări artistice locale, conceperea unor liste de lecturi suplimentare recomandate colegilor etc.

Seratele literare dedicate operelor scriitorilor canonici, dar nu numai, au un rol deosebit în stimularea interesului pentru lectură, ca şi participarea la recitaluri poetice.

Cenaclurile literare au ca obiective identificarea şi stimularea unor talente. Printre alte activități, acestea presupun invitați, auditoriu. Se pot organiza activități şi on-line: grupurile de discuții; *blog*-urile literare; forumurile etc.

2.1. Concursurile şi cercurile literare

Concursurile literare interclase, de tipul *Cine ştie câştigă*, *Recunoaşteți opera/personajul* sau de proiecte interdisciplinare, dezvoltă spiritul de competiție, dar şi pe cel de cooperare, dacă se desfăşoară pe grupe. În cadrul concursurilor literare, se stabilesc câteva echipaje şi un juriu. Juriul concepe un chestionar cu zece sau mai multe întrebări dintr-o tematică anunțată în prealabil. Echipajele, constituite de regulă din câte patru elevi, răspund, pe rând, la fiecare din întrebările puse, într-un timp limitat.

Cercurile dramatice se bucură de mult interes din partea elevilor. În cadrul lor se pot valorifica toate tipurile de inteligență: lingvistică (crearea unor scenarii de piese de teatru), vizuală (crearea decorului), rațională, matematică (rezolvarea unor probleme administrative), muzicală, chinestezică (arta interpretării), interpersonală şi intrapersonală (interiorizarea rolurilor).

3. REDACTAREA REVISTELOR ŞCOLARE

Redactarea revistelor şcolare reprezintă o activitate atractivă pentru elevi, prilejuindu-le punerea în valoare a unor abilități şi stimulându-le spiritul de colaborare, inteligența interpersonală.

1. Difuzarea inițiativei în şcoală şi convocarea celor interesați la o întâlnire pentru stabilirea echipei.

2. Stabilirea echipei şi a responsabilităților fiecărui membru: un redactor-şef, câțiva redactori care să culeagă materiale şi imagini pentru publicare, pe diferite teme de interes pentru elevi. Se stabilesc, de asemenea, rolurile de casier, responsabil pentru difuzarea revistei, corectori, responabil pentru imagine, pentru redactarea la calculator, pentru copierea şi legarea ei.

3. Stabilirea profilului, a periodicității, a prețului de vânzare, a datei de apariție pentru primul număr, modul de colectare, de vânzare.

4. Organizarea şedințelor de triere a materialului. Se recomandă ca apariția fiecărui număr sau măcar a unora să marcheze un eveniment cultural.

Tipuri de reviste după conținut:

a. publicații de tip magazin (toate obiectele de învățământ);

b. specializate: cultură, literatură, sport, chimie etc.

Revista on-line

Acest tip de revistă prezintă o serie de avantaje, cum ar fi: costuri reduse, autonomie sporită, faptul că elevii pot colabora mai bine şi că răspunde tendinței de a muta lectura pe internet. Reacțiile imediate pe care le primesc sub forma comentariilor îi sensibilizează cu privire la faptul că nu se poate scrie orice şi oricum, responsabilizându-i astfel pe elevi. Ca produs multimedia, revista on-line necesită competențe tehnice mai dezvoltate, ceea ce poate fi un dezavantaj, mai ales la ciclul gimnazial.

Ca orice activitate de grup, indiferent de formă (on-line sau tipărită) redactarea unei reviste îi învață pe elevi cât de necesară este cooperarea (articolele sunt selectate prin discuții, după criterii comune), cât de important este să asculte părerea altora şi să se facă ascultați, să fie convingători.

POSTFAŢĂ

Prima observație care i se impune lectorului acestui manuscris este larga cuprindere a problemelor ce vizează predarea limbii şi literaturii române în ciclul gimnazial şi liceal, cu sugestii care sunt însă utile şi altor cicluri de învățământ.

Cum era de aşteptat, accentul se pune pe metodele moderne de predare-învățare. Fără să excludă cu totul unele metode tradiționale, validate de secole de utilizare în şcoală, autoarea consacră spații largi strategiilor didactice actuale, precum învățarea prin cooperare, predarea reciprocă etc., cărora le asociază tehnici şi instrumente adecvate: mijloacele audiovizuale de ultimă oră, instruire asistată de calculator ş.a. Acestea se armonizează foarte bine cu viziunea didactică asupra unor conținuturi noi ale programelor şi manualelor şcolare actuale. Astfel, atrag atenția paginile – numeroase în economia cărții – consacrate strategiilor comunicării, teoriilor şi tehnicilor de argumentare, precum şi abordării textului literar sau utilitar din perspectiva „gândirii critice".

În plus, ghidul didactic oferit de către Marilena Pavelescu prelucrează, pentru uzul profesorilor români, principiile promovate de Consiliul Europei cu privire la problematica comunicării interculturale, la educația în spiritul diversității etnolingvistice şi de mentalități, al cetățeniei democratice, prezentând mijloacele didactice apte să facă eficiente respectivele aspecte ale formării tinerilor în şcoală. Aşadar, prin obiectivele instructive şi educative pe care le vizează aplicarea metodologiei propuse de către Marilena Pavelescu, lucrarea reprezintă o afiliere declarată la filozofia contemporană a învățământului – centrat pe elev, nu pe profesor.

Un instrument de lucru care să faciliteze aplicarea unei asemenea concepții este cu atât mai util când disciplina de studiu vizată este limba şi literatura maternă, căci rolul acesteia nu se reduce numai la propriul conținut ştiințific şi educativ. Ştiințele limbii sunt cele care asigură suportul necesar pentru predarea-învățarea tuturor celorlalte materii dintr-un curriculum şcolar, atât timp cât cuvântul şi enunțul constituie nu numai materia proceselor cognitive, afective etc., ci şi vehiculul principal de transmitere a valorilor oricărei alte discipline, oricât de tehnicizat ar fi un sistem de învățământ şi oricât de specifice ar fi limbajele diverselor materii de studiu (sunet, culoare, limbaje matematice, informatice etc.).

Lucrarea dnei Marilena Pavelescu este valoroasă prin bogăția de aspecte didactice luate în discuție, prin valorificarea unei bibliografii de specialitate pe măsură şi, nu în ultimul rând, prin pasiunea cu care trăieşte actul didactic descris ştiințific şi metodic, din perspectiva practicianului de la catedră.

Prof. univ. dr. Petre Gheorghe Bârlea
Universitatea „Ovidius" Constanța.

BIBLIOGRAFIE

Anghel, Petre, *Stiluri şi metode de comunicare*, Editura Aramis, Bucureşti, 2003.

Ausubel, D.P, Robinson, F.G., *Învățarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.

Beldescu, G., *Ortografia actuală a limbii române*, Editura Ştiințifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1985.

Botezatu, Petre, *Introducere în logică*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.

Bru, Marc, *Metodele în pedagogie*, Editura Grafoart, Bucureşti, 2007.

Călinescu, Matei, *A citi, A reciti. Către o poetică a (re)lecturii*, Editura Polirom, Iaşi, 2003.

Călinescu, George, *Principii de estetică*, ediție îngrijită şi prefațată de Al. Piru, Editura Gramar, Bucureşti, 2003.

Celac, Mariana, *Sociolingvistica şcolară*, Editura All, Bucureşti, 1997.

Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, ediția a III-a, revăzută şi adăugită, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997.

Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iaşi, 2006.

Coman, Mihai (coord.), *Manual de jurnalism. Genurile jurnalistice*, vol I-II, ediția a II-a, revăzută, Editura Polirom, Iaşi, 2006.

Cornea, Paul, *Interpretare şi raționalitate*, Editura Polirom, Iaşi, 2006.

Cornea, Paul, *Introducere în teoria lecturii*, ediția a II-a, Editura Polirom, Iaşi, 1998.

Cosmovici, Andrei, Iacob, Luminița (coord.), *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.

Costea, Octavia, *Didactica lecturii. O abordare funcțională*, Institutul European, Iaşi, 2006.

Coşeriu, Eugen, *Prelegeri şi conferințe*, S.C. „Dosoftei" S.A., Iaşi, 1993.

Crăciun, Corneliu, *Metodica predării limbii şi literaturii române în gimnaziu şi liceu*, Editura Emia, Deva, 2004.

Cristea, Sorin, *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera Educațional, Chişinău, 2002.

Cucoş, Constantin, *Teoria şi metodologia evaluării*, Editura Polirom, Iaşi, 2008.

Culler, Jonathan, *Teoria literară*, Editura Cartea Românească, Bucureşti, 2003.

Dumitru, I. Al., *Dezvoltarea gândirii critice şi învățarea eficientă*, Editura de Vest, Timişoara, 2000.

Eco, Umberto, *Limitele interpretării*, Editura Polirom, Iaşi, 2007.

Eftenie, Nicolae, *Introducere în metodica studierii limbii şi literaturii române*, Editura Paralela 45, Piteşti, 2007.

Ferréol, Gillee, Flageul, Noël, *Metode şi tehnici de exprimare scrisă şi orală*, Editura Polirom, Iaşi, 2007.

Flueraş, Vasile, *Teoria şi practica învățării prin cooperare*, Casa Cărții de Ştiință, Cluj-Napoca, 2005.

Gardner, Howard, *Inteligențe multiple. Noi orizonturi pentru teorie şi practică*, Editura Sigma, Bucureşti, 2007.

Guțu Romalo, Valeria, *Corectitudine şi greşeală. Limba română de azi*, Editura Humanitas, Bucureşti, 2000.

Hatos, Adrian, *Sociologia educației*, ediția a II-a revăzută şi adăugită, Editura Polirom, Iaşi, 2006.

Ionescu, Miron, Radu, Ioan (coord.), *Didactica modernă*, ediția a II-a revizuită, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.

Ionescu-Ruxăndoiu, Liliana, *Narațiune şi dialog în proza românească. Elemente de pragmatică a textului literar*, Editura Academiei Române, Bucureşti, 1991.

Jinga, Ioan, Negreț-Dobridor, Ion, *Inspecția școlară și design-ul instrucțional*, Editura Aramis, București, 2004.
Joița, Elena, *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*, Editura Polirom, Iași, 2002.
Joița, Elena, *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*, Editura Aramis, București, 2006.
Kayser, Wolfgang, *Opera literară*, Editura Univers, București, 1979.
Larson, Charles U., *Persuasiunea. Receptare și responsabilitate*, Editura Polirom, Iași, 2003.
Lisievici, Petru, *Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente*, Editura Aramis, București, 2002.
Manolescu, Nicolae, *Arca lui Noe. Eseu despre romanul românes*c, Editura 100+1 Gramar, București, 1999.
Marcus, Solomon, *Paradigme universale III. Jocul*, Editura Paralela 45, Pitești, 2007.
Marino, Adrian, *Dicționar de idei literare*, Editura Eminescu, București, 1973.
Neacșu, Ioan, *Metode și tehnici de învățare eficientă*, Editura Militară, București, 1990.
Neacșu, Ioan, *Învățarea academică independentă. Ghid metodologic*, București, 2006, http://www.scribd.com/doc/2238748/Invatarea-academica-independenta.
Negreț-Dobridor, Ion, *Didactica nova*, Editura Aramis, București, 2005.
Nicola, Ioan, *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994.
Oprea-Crenguța, Lăcrămioara, *Strategii didactice interactive*, ediția a III-a revăzută și adăugită, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2008.
Olăreanu, Costache, *Lectura,* în: *Metode și tehnici de muncă intelectuală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.
Pamfil, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Pitești, 2003.
Pamfil, Alina, Tămăian, Ioana, *Studiul limbii și literaturii române în secolul XX. Paradigme didactice*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2005.
Parfene, Constantin, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ*, Editura Polirom, Iași, 1999.
Parfene, Constantin, *Compozițiile în școală. Aspecte metodice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
Păcurari, Otilia (coord.), *Strategii didactice inovative*, Editura Sigma, 2003.
Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională*, Editura Polirom, Iași, 2003.
Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, Iași, 2009.
Pease, Allan, Garner, Alan, *Limbajul vorbirii. Arta conversației*, Editura Polimark, București, 1994.
Peretti, Andre de, Legrand, Jean-Andre, Boniface, Jean, *Tehnici de comunicare*, Editura Polirom, Iași, 2001.
Plett, Heinrich F., *Știința textului și analiza de text*, Editura Univers, București, 1983.
Rad, Ilie, *Cum se scrie un text științific*, Editura Polirom, Iași, 2008.
Roco, Mihaela, *Creativitate și inteligență emoțională*, Editura Polirom, Iași, 2001.
Ionescu-Ruxăndoiu, Liliana, *Conversația. Structuri și strategii. Sugestii pentru o pragmatică a românei vorbite*, Ediția a II-a, Editura All, București, 1999.
Sălăvăstru, Constantin, *Logică și limbaj educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994.
Slama-Cazacu, Tatiana, *Psiholingvistica, o știință a comunicării*, Editura All, București, 1999.
Stan, Emil, *Profesorul între autoritate și putere*, Editura Teora, București, 1999.
Stoica, Ana, *Creativitatea elevilor. Posibilități de cunoaștere și educare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.
Șerban, Vasile, Evseev, Ivan, *Vocabularul românesc contemporan. Schiță de sistem*, Editura Facla, Timișoara, 1978.
Șerbănescu, Andra, *Cum se scrie un text*, Editura Polirom, Iași, 2000.
Vianu, Tudor, *Arta prozatorilor români*, Editura Albatros, București, 1977, cap. „Dubla intenție a limbajului și problema stilului".

Zlate, Ştefania, *Metodica însuşirii şi dezvoltării conceptelor specifice literaturii române şi teoriei literare*, Editura Bren, Bucureşti, 2002.

Cursuri

Compunerile şcolare nepoetice, Limbă şi literatură, Teorie Literară: stilistică şi compoziţie, G. Beldescu, Cursuri de vară, Bistriţa, Societatea de Ştiinţe Filologice, Bucureşti, 1980.

Dimensiunea de gen în didactica disciplinei limba şi literatura română, Florentina Sâmihăian, Bucureşti, 2006.

Învățarea centrată pe elev; curs de formare de formatori, Miercurea Ciuc, 2003.

Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice, Jeannie L. Steele; Kurtis S. Meredith, Charles Temple (curs susținut de CENTRUL EDUCAȚIA 2000+), Casa de Editură şi Tipografia Gloria.

Metode creative folosite în activitatea de tineret, suport de curs, materiale realizate de Fundația Life, Centrul de resurse şi informații pentru organizații: http//:life.org.ro.

Programul de pregătire a cadrelor didactice pe probleme de didactica disciplinelor şcolare, Botoşani, material pentru discuții, Florentina Sâmihăian, CNC, 2001.

Psihopedagogie pentru examenele de grad şi de definitivare în învățământ, Bogdan Bălan, Ştefan Boncu et al., Constantin Cucoş (coord.), curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță, Editura Polirom, 1998.

Dicționare. Reviste. Ghiduri. Antologii

Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, Jacques Delors, Editura Polirom, Iaşi, 2000.

CRAP – Cahiers pédagogiques, http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6338.

Crestomație de lingvistică generală, ediție îngrijită de Ion Coteanu, Editura Fundației „România de Mâine", Bucureşti, 1998, cap. Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale*.

Dicționar de logică, Gheorghe Enescu, Editura Ştiințifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1985.

Dicționar de pedagogie, Sorin Cristea, Editura Litera Educațional, Chişinău, 2002.

Dicționar de pedagogie contemporană, Ştefan Bârsănescu (coord.), Editura Enciclopedică Română, Bucureşti, 1969.

Dicționar de ştiințe ale limbii, Angela Bidu-Vrânceanu, Cristina Călăraşu, Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, Mihaela Mancaş, Gabriela Pană Dindelegan, Editura Nemira, Bucureşti, 2001.

Dicționar de termeni literari, Al. Săndulescu (coord.), Editura Academiei, Bucureşti, 1976.

Dicționar normativ al limbii române, ortografic, ortoepic, morfologic şi practic, Ioana Vintilă-Rădulescu, Editura Corint, Bucureşti, 2009.

Dicționar ortografic al limbii române, Flora Şuteu, Elisabeta Şoşa, Editura Vestala şi Editura Atos, Bucureşti, 1993.

Dicționarul ortografic, ortoepic şi morfologic al limbii române, ediția a II-a, Ioana Vintilă-Rădulescu (coord.), Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti", Editura Univers Enciclopedic, 2005.

Enciclopedia limbii române, Marius Sala (coord.), ediția a II-a, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti", Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 2006.

Gramatica limbii române, Valeria Guțu Romalo (coord.), Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti", Editura Academiei Române, Bucureşti, 2005.

Limbă şi literatură, vol. II, Societatea de Ştiințe Filologice din România, Bucureşti, 1998.

Limbă şi literatură. Teorie literară: stilistică şi compoziție, cursuri de vară, Bistrița, 1980, Societatea de Ştiințe Filologice, Bucureşti, 1980.

Noul dicționar enciclopedic al ştiințelor limbajului, Oswald Ducrot, Jean-Marie Schaefer, Editura Babel, Bucureşti, 1996.

Articole. Studii

Apprendre à lire: échec à l'échec, Eveline Charmeux: http://docsvr.lyon.iufm.fr/telechargement/2003/lacheret.pdf.

Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie, Adrian Ghicov, Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău 2008: http://www.cnaa.md/files/theses/2008/7734/adrian_ghicov_abstract.pdf.

Curriculum pentru ECD, Simona Velea, Institutul de Stiințe ale Educației:
http://www.civica-online.ro/index.html.
Inițiere în metodologia lecturii şi scrierii pentru dezvoltarea gândirii critice, Charles Temple, Jeannie L. Steele, Kurtis S. Meredith, supliment al revistei *Didactica Pro*, nr. 1, 2001, Chişinău: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/rev1.pdf.
Integralitatea implicațiilor pedagogice ca factor al performanțelor elevilor, Adrian Ghicov, Institutul de Ştiințe ale Educației, 2008.
Învățarea prin colaborare, Charles Temple, Jeannie L. Steele, Kurtis S. Meredith, supliment al revistei *Didactica Pro*, nr. 7, 2002, Chişinău.
L'apprentissage différencié des quatre aptitudes, Francis Carton, Crapel, Université Nancy:
http://crl.univ-lille3.fr/apprendre/apprende_a_apprendre.pdf.
Lire la littérature à l'école, de Catherine Tauveron, apud *Aborder la compréhension et l'interprétation des textes littéraires avec de jeunes lecteurs*, Odile Lacheret, 2002-2003, Institut Universitaire de Formation de Maîtres de L'Académie de Lyon: http://www.fichier-pdf.com/telecharger-ebook-tauveron-gratuit-convertir-pdf.htm.
Natura creației artistice la Tudor Vianu, Beatrice Balgiu, RoLiteratura.ro, 01 mai 2009: http://www.roliteratura.ro/text/Natura-creației-artistice-la-Tudor-Vianu.html.
Profesorul Eugen Coşeriu şi lingvistica integrală, prof. Georgeta Corniță, în revista Memoria ethnologică, Anul II, nr. 2-3, februarie-iunie, 2002: http://www.cultura-traditionala.ro/multimedia/vol_02_03/pdf/memoria_ethnologica_vol_02_03_eugen_coseriu-profesorul_eugenio_coseriu.pdf.
Prolegomene la un gen literar rebel: eseul, lect. univ. dr. Carmen Andrei de la Facultatea de Litere şi Teologie, Universitatea „Dunărea de Jos", Galați:
http://www.uab.ro/reviste_recunoscute/...2006/29_c_andrei.doc.
Semantica transformațională a limbii române, Sanda Golopenția Eretescu, rezumatul tezei de doctorat, Bucureşti, 1969.

Adrese web

http://www.unicef.org/teachers/teacher/learn.htm.125
http://users.skynet.be/fralica/cours4/reci4lir.htm#enj
http://www.oasisfle.com/index.htm
http://serieslitteraires.org/site/article.php3?id_article=250
http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCT_F/pdf/Apprentissage%20differ.pdf
http://journaldebordcapes.forumactif.com/rfrences-savantes-f66/loanalyse-du-discours-la-typologie-textuelle-jm-adam-t1240.htm
http://www.eurodesk.ro/program.php?progid=EU0010000031
http://www.anpcdefp.ro/programe/llp/erasmus/index.html
http://www.llp-ro.ro/llp.php?id=68&d=46&menu=103

Programe. Documente

Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare, Comitetul Director pentru Educație „Studierea limbilor şi cetățenia europeană", traducere din limba franceză de Gheorghe Moldovanu, 2003.
Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de limba şi literatura română. Învățământ primar şi gimnazial, M.E.C., C.N.C., Bucureşti, Editura Aramis Print, 2002.
Ghid metodologic. Aria curriculară „Limbă şi comunicare". Liceu, M.E.C., C.N.C., Editura Aramis Print, Bucureşti, 2002.
Programe şcolare pentru ciclul superior al liceului, limba şi literatura română, clasa a XII-a, Ministerul Educației şi Cercetării, Consiliul național pentru curriculum, aprobat prin ordinul ministrului, nr. 5959/22.12.2006.
Ghid de evaluare. Limba şi literatura română, Mihail Stan (coord.) Editura Aramis, Bucureşti, 2001.
Programe şcolare. Limba şi literatura română clasele a V-a – a VIII-a, Ministerul Educației, Cercetării şi Inovării, Bucureşti, 2009.

Pentru comenzi şi informaţii, adresaţi-vă la:

Editura CORINT
Difuzare şi Clubul Cărţii

Calea Plevnei nr. 145, sector 6, Bucureşti, cod poştal 060012
Tel.: 021.319.88.22, 021.319.88.33, 021.319.88.77
Fax: 021.319.88.66
E-mail: vanzari@edituracorint.ro
www.edituracorint.ro

Format: 16/70x100
Coli tipo: 24

Tiparul executat la: FED PRINT S.A.